JOSÉ BERNARDO CARRASCO

HACIA UNA ENSEÑANZA EFICAZ



RIALP

HACIA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

JOSÉ BERNARDO CARRASCO

HACIA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

EDICIONES RIALP, S. A.
MADRID

Alcalá, 290 - 28027 Madrid

Fotocomposición: M. T., S. L.

ISBN: 84-321-3155-5
Depósito Legal: M. 31.602-1997

IMPRESO EN ESPAÑA PRINTED IN SPAIN

Impreso en Gráficas Rogar, S. A., Navalcamero (Madrid)

ÍNDICE

Págs.

Presentación 11

I. EL CURRÍCULO Y SU ESTRUCTURA 13

1. Qué es el currículo escolar 13
2. Componentes del currículo 14
3. Factores que determinan el currículo 15
4. Qué aprendizaje hay que fomentar 16
    4.1. Qué influye en el aprendizaje 16
    4.2. Aprendizaje significativo 17
    4.3. Exigencias del aprendizaje significativo 17
    4.4. Procedimientos que se han de emplear 18
5. Cómo hay que enseñar 19
    5.1. Principio de individualización 19
    5.2. Principio de globalización 20
    5.3. Concepción constructivista de la ayuda pedagógica . 24
6. Qué, cómo y cuándo hay que evaluar 24
    6.1. Concepto de evaluación 24
    6.2. Razones que justifican la evaluación 25
    6.3. Tipos de evaluación 26
    6.4. Funciones de la evaluación 28
    6.5. La evaluación en los distintos periodos educativos .. 29
7. Niveles de concreción del currículo 34
8. Primer nivel de concreción: Diseño Curricular Base 34
9. Segundo nivel de concreción: Proyecto Curricular de Centro o Etapa 36

Págs.

9.1. La autonomía de los centros . . . 36
9.2. El Proyecto Educativo de Centro . . . 36
9.3. El Proyecto Curricular de Centro o Etapa . . . 37
9.4. Elementos que componen el Proyecto Curricular de Centro . . . 39
10. Tercer nivel de concreción: Proyecto Curricular de Aula o programaciones . . . 42
10.1. Pasos que se han de seguir . . . 42
10.2. Modelos de secuencia de programación . . . 44
10.3. Desarrollo de una clase en donde se utilizan técnicas que permiten atender las diferencias individuales . . . 48
11. A modo de síntesis . . . 51

Bibliografía . . . 60

II. LOS OBJETIVOS CURRICULARES . . . 61
1. Finalidades y objetivos generales . . . 61
2. Objetivos terminales . . . 62
3. Objetivos concretos o didácticos . . . 63
4. Objetivos operativos . . . 63
5. Objetivos abiertos . . . 65
6. Objetivos comunes e individuales . . . 68
7. A modo de síntesis . . . 69

Bibliografía . . . 69

III. LOS CONTENIDOS CURRICULARES . . . 70
1. Determinación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje . . . 70
2. Contenidos conceptuales . . . 71
3. Contenidos procedimentales . . . 71
3.1. Diferentes maneras de aprender con un mismo contenido . . . 71
3.2. Aprendizaje metacognitivo de estrategias . . . 73
3.3. ¿Estrategias o procedimientos? . . . 76
3.4. Errores más frecuentes sobre las estrategias de aprendizaje como contenido curricular . . . 78
3.5. El profesor como aprendiz de estrategias: aprender a aprender . . . 79

Págs.

3.6. El profesor como orientador de estrategias: enseñar a aprender . . . 80
3.7. Qué estrategias hay que enseñar . . . 82
3.8. Cómo enseñar las estrategias . . . 85
4. Contenidos actitudinales . . . 86
4.1. Justificación . . . 86
4.2. Las actitudes . . . 88
4.3. Los valores . . . 89
4.4. Taxonomía de valores para el diseño curricular . . . 90
4.5. Juventud y crisis de valores en la sociedad actual . 93
4.6. Educación en valores . . . 95
5. A modo de síntesis . . . 96

Bibliografía . . . 104

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA . . . 106

1. Principales estrategias didácticas . . . 106
2. La organización flexible . . . 108
3. La motivación como estrategia didáctica . . . 111
3.1. Intereses y necesidades de los alumnos . . . 111
3.2. Valores . . . 112
3.3. Procedimiento inductivo . . . 112
3.4. Procedimiento deductivo . . . 113
3.5. Conciencia de éxito . . . 113
3.6. Material didáctico . . . 115
3.7. Objetivos . . . 115
3.8. El profesor . . . 116
3.9. Evaluación . . . 116
3.10. Aprendizaje significativo . . . 118
3.11. Metodología operativa y participativa . . . 119
3.12. Tipo de motivación según la tarea . . . 120
4. Modelos de métodos personalizados . . . 121
4.1. Método cooperativo-individualizado . . . 121
4.2. Método operativo-participativo por unidad didáctica 123

Bibliografía . . . 126

CÓMO APRENDER METACOGNITIVAMENTE . . . 127

1. Qué es la metacognición . . . 127
2. Metamemoria . . . 128

Págs.

2.1. Concepto 128
2.2. Metacognición de las estrategias de la memoria .. 129
2.3. Elementos de la memorización 131
2.4. Lo que debemos saber sobre nuestra memoria ... 133
2.5. Relación entre la metacognición de la memoria y el aprendizaje 135
3. Metacomprensión y aprendizaje 136
3.1. Qué es la comprensión 136
3.2. Qué es la metacomprensión 138
4. Metaatención y aprendizaje 139
4.1. Qué es la metaatención 139
4.2. Qué son las ideas principales 140
4.3. Cómo identificar las ideas principales 141
5. Metalectura y aprendizaje 142
5.1. En qué consiste la metalectura 142
5.2. En qué consiste ser un buen lector 143
5.3. La autorregulación de los procesos lectores 144
5.4. Algunas ideas para mejorar la comprensión lectora 145
6. Metaescritura y aprendizaje 146

Bibliografía 147

EL PROFESOR ANTE LACLASE 149

1. La principal tarea del profesor 149
2. El profesor como líder de la clase 149
2.1. La autoridad del profesor 150
2.2. Destreza en el dominio del grupo 153
3. Resumen de normas para el gobierno de la clase 160

Bibliografía 162

CONCLUSIÓN: DEL FRACASO AL ÉXITO EDUCATIVO 164

1. Introducción 164
2. Datos 164
3. Ambiente sociocultural y éxito del alumno 165
4. Sistema escolar y éxito del alumno 167
5. Familia y éxito del alumno 170

Bibliografía 171

PRESENTACIÓN

El presente libro cierra el ciclo dedicado a la formación de profesores en el que se integran otros tres títulos ya publicados en esta misma colección: *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases, Técnicas y recursos para motivar a los alumnos* y *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje.* Estos cuatro libros, pues, forman unidad, son como partes inseparables de lo que, en mi opinión, debe saber, y saber hacer, todo profesor.

Por eso no han de extrañar las alusiones que, desde estas páginas, se hacen a determinados aspectos que se han abordado en los otros libros, no para repetir, sino, más bien, para enlazar con lo que allí se dice y derivar hacia campos nuevos -especialmente los contemplados por la Reforma Educativa y las más recientes investigaciones psicodidácticas-, que abren posibilidades insospechadas y que han de contribuir, sin lugar a dudas, al éxito del alumno.

Los aspectos científicos que aquí se tratan pretenden dar una respuesta a temas tan actuales como qué es el currículo y cuál ha de ser su estructura -con indicaciones muy prácticas sobre la forma de realizar el Proyecto Curricular de Centro o Etapa, el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Aula-; cuáles son los contenidos curriculares y cómo han de entenderse y practicarse -especialmente los relativos a procedimientos y valores-; qué aspectos del aprendizaje debe atender prioritariamente el educador -comprensión, atención, memoria...-; cuáles son los tipos de objetivos y cómo se redactan; cuál debe ser la actitud del

profesor ante la clase, y, como conclusión de todo, cómo prevenir el fracaso educativo.

Este libro, al igual que los tres anteriores, es principalmente práctico, sin descuidar los fundamentos científicos necesarios que justifican y sustentan la acción que de ellos se deriva.

J. B. C.

CAPÍTULO I

EL CURRÍCULO Y SU ESTRUCTURA

1. QUÉ ES EL CURRÍCULO ESCOLAR

El currículo escolar es un *proyecto que determina los objetivos de la educación escolar*, es decir, los aspectos del desarrollo personal y de la cultura que la escuela trata de promover; y *un plan de acción adecuado* para la consecución de esos objetivos. Pretende, pues, relacionar eficazmente las intenciones educativas y la práctica pedagógica. La LOGSE (1990) lo define como el *conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.*

Cada etapa educativa tiene su propio currículo. Así, hay que distinguir entre el currículo de la Educación Infantil o Inicial, el de la Educación Primaria o Básica, etc. Cada currículo consta de dos aspectos fundamentales: el *diseño curricular,* que es la propuesta curricular concreta de los objetivos y contenidos a conseguir; y el *desarrollo curricular,* que es el proceso de aplicación, evaluación y remodelación del propio currículo (es decir, la puesta en práctica del diseño curricular).

La opción tomada en la mayoría de los actuales sistemas educativos avanzados contempla unos mínimos prescriptivos en el currículo de cada etapa o período educativo (competencia de la Administración educativa), y deja un margen de flexibilidad para

el desarrollo curricular que corresponde a los profesores. Es, pues, un currículo *abierto.* Esto presenta la doble ventaja de garantizar el respeto a los distintos contextos de aplicación, así como de implicar creativamente al profesor; en contrapartida resulta difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículo para toda la población escolar, y exige de los profesores un esfuerzo y un nivel de formación muy superior, porque les reserva la tarea de elaborar sus propios proyectos. De ahí que los mínimos prescriptivos del currículo intenten asegurar los aprendizajes básicos exigibles a toda la población escolar.

2. COMPONENTES DEL CURRÍCULO

Según la teoría curricular, el currículo de una etapa o período del sistema educativo debe tener cuatro elementos básicos:

a) Qué enseñar. Se trata de la información sobre lo que los profesores deben enseñar y los alumnos deben aprender. Abarca lo que es objeto del trabajo escolar, en el sentido más amplio, y comprende los dos campos siguientes:

1º) Los objetivos, cuyo concepto y clasificación puede verse en el capítulo II.

2º) Los contenidos, que son definidos y tipificados en el capítulo III.

b) Cómo enseñar. Comprende la información sobre la forma de organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir los objetivos propuestos. Incluye las orientaciones didácticas y los criterios metodológicos correspondientes a cada una de las áreas o materias.

c) Cuándo enseñar. Se refiere a la información acerca del modo de ordenar los contenidos, con el fin de adecuarlos a la situación real de los alumnos y, así, facilitar su aprendizaje significativo.

d) Qué, cómo y cuándo evaluar. Abarca la información sobre el proceso de evaluación que se va a aplicar.

3. FACTORES QUE DETERMINAN EL CURRÍCULO

Los factores que determinan el currículo -también llamados «fuentes del currículo»- son cuatro:

a) El factor sociológico, que permite determinar cuáles son aquellos conocimientos, habilidades, normas, valores, etc., que es preciso poner al alcance de los alumnos para que los hagan suyos en su momento, y sean miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

Hay que orientarles hacia el cumplimiento de un programa íntegro e individual de existencia en el marco de una sociedad pluralista, en cuyo ámbito se hace cada día más requerible el respeto hacia los demás, la convivencia pacífica y democrática y la colaborador! en la construcción de proyectos de vida más amplios y universales. Este factor ayuda, pues, a seleccionar los elementos culturales más relevantes y significativos que hay que incorporar en el currículo de cada una de las etapas educativas.

b) El factor psicológico, que ayuda a determinar los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las aportaciones que la Psicología puede hacer al currículo son de un valor extraordinario, ya que permiten responder a interrogantes como los siguientes: ¿Cómo aprende el alumno? ¿Qué tipo de aprendizaje debemos fomentar? ¿Qué conlleva el aprendizaje significativo? ¿Cómo podemos motivar a los alumnos? ¿Cómo descubrir sus intereses y capacidades? Etc.

c) El factor epistemológico, referido al conocimiento humano, que ayuda a discernir y separar los contenidos esenciales de los secundarios, a descubrir las relaciones que existen entre las distintas áreas de enseñanza, a seleccio-

nar los contenidos de forma que las actividades de aprendizaje favorezcan la asimilación significativa de los mismos por parte de los alumnos.

d) El factor pedagógico, que ayuda a seleccionar los elementos básicos del currículo. La Pedagogía da respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué vale la pena aprender, y de qué forma, para que el aprendizaje alcanzado sea punto de partida de aprendizajes posteriores? Es decir, ¿qué hay que hacer en la escuela para que los alumnos no sólo aprendan «cosas», sino que, por encima de todo, «aprendan a aprender»?

4. QUÉ APRENDIZAJE HAY QUE FOMENTAR

De acuerdo con la concepción *constructivista,* el aprendizaje que hay que fomentar en los alumnos es el *significativo,* y no el repetitivo. Se trata de partir de lo que ya es «conocido» por ellos, para que consigan aprender lo que aún les resulta «desconocido».

4.1. Qué influye en el aprendizaje

Las distintas influencias sobre el aprendizaje escolar se pueden reducir a tres categorías de acontecimientos:

a) Las actividades que el alumno realiza: Lo que una persona aprende está en gran parte determinado por lo que esa persona *hace.*

b) El conocimiento ya existente en el alumno: Lo que una persona aprende se ve también vigorosamente influenciado por lo que esa persona *ya sabe.*

c) La enseñanza: Una buena enseñanza aumenta las probabilidades de que el alumno aprenda, pero sin olvidar que quien produce el aprendizaje es el alumno, no el profesor.

4.2. Aprendizaje significativo

«Construir significados» constituye el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Construir significados consiste en:

a) Establecer relaciones sustantivas, no arbitrarias, entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos (Ausubel).

b) Esto significa que es necesario integrar el nuevo contenido de aprendizaje en los esquemas de conocimiento de la realidad que ya poseemos (Piaget).

c) Al relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo, lo primero -lo que ya sabemos- se modifica y, al modificarse, adquiere nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados. Cuanto más sabemos, más fácil es establecer relaciones entre eso y los nuevos conocimientos que nos llegan, por lo que se puede afirmar que, a más conocimientos, más fácil es aprender más (funcionalidad).

d) La significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado. El alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que se lleven a cabo sean, en cada momento de las escolaridad, lo más significativos posible.

4.3. Exigencias del aprendizaje significativo

a) Que el contenido que se debe aprender sea potencialmente significativo:

- Con significatividad lógica, lo cual exige:
1º) Que tenga estructura interna.
2º) Que tenga significado en sí mismo.
3º) Que sea presentado de forma adecuada.

- Con significatividad psicológica, es decir, que se pueda relacionar el nuevo contenido con los conocimientos previos, que dependen de:

1º) Las experiencias previas de aprendizaje poseídas.
2º) La competencia intelectual.

b) Que el alumno tenga una actitud favorable para atribuir un sentido al aprendizaje, lo cual depende de:

- La intencionalidad suya para relacionar lo nuevo con lo conocido.
- La percepción que tiene de la escuela y del profesor.
- Sus expectativas ante la enseñanza.
- Las motivaciones que posee.
- Las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar.

c) Que el profesor sepa influir poderosamente:

- Motivando adecuadamente.
- Orientando el aprendizaje en una determinada dirección.
- Creando las mejores condiciones para que el alumno aprenda.

d) Que el alumno memorice de modo comprensivo, no mecánico.

4.4. Procedimientos que se han de emplear

El objetivo es que los alumnos *aprendan a aprender*, a realizar aprendizajes significativos por sí solos. Este aprendizaje significativo puede hacerse:

a) A partir de la experiencia *(procedimiento inductivo):* partir de hechos directamente vivenciados por el alumno para llegar a los principios, leyes y teorías.

b) A partir de conceptos previamente conocidos por los alumnos, pero que no poseen una elaboración ni estructuración adecuadas, de forma que necesitan una nueva reelaboración: aquí se debe partir de conceptos generales fa-

miliares a los alumnos, ya adquiridos anteriormente *(síntesis inicial),* y desde ahí profundizar mediante el *análisis* en los aspectos más particulares y concretos que encierran, para llegar a una *síntesis final.*

5. CÓMO HAY QUE ENSEÑAR

La metodología de la enseñanza se fundamenta en los tres principios siguientes:

5.1. Principio de individualización, por el que cada alumno debe ser tratado de acuerdo con sus cualidades y aptitudes propias y personales, de manera distinta a los demás; consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de cada alumno. He aquí algunos de los aspectos básicos de este principio:

a) El principio de individualización supone que la capacidad cognoscitiva de los alumnos (conocimientos previos pertinentes) está en relación inversa con la cantidad y la calidad de *ayuda pedagógica* necesaria para realizar nuevos aprendizajes. Por eso, la verdadera individualización no consiste tanto en rebajar o diversificar objetivos y/o contenidos cuanto en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos. En este sentido cabe afirmar que la ayuda pedagógica se refiere al apoyo prestado a un alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en los estímulos a su motivación, en la propuesta de elementos correctores y en el seguimiento de sus progresos. Esta ayuda, pues, consiste esencialmente en crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que el alumno aprenda.

b) Es conveniente distinguir, en los objetivos y contenidos de aprendizaje, los aspectos básicos y fundamentales, que por lo mismo han de ser comunes para todos los alumnos, de los aspectos individuales propios de cada alumno, como ha quedado dicho anteriormente.

c) Se ha de realizar un diagnóstico de cada escolar que nos indique claramente su situación actual para poder proporcionarle la adecuada ayuda pedagógica.

5.2. Principio de globalización. El aprendizaje significativo siempre es un aprendizaje globalizado, en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Ahora bien, ¿de qué forma puede llevarse a la práctica este principio?

Todos los estudiosos del desarrollo cognitivo humano coinciden en señalar que el niño hasta los 8 ó 9 años percibe objetos y fenómenos de un modo global. Como consecuencia lógica, se preconiza la utilización de la enseñanza globalizada en estas edades.

El término «enseñanza globalizada» se ha convertido en el transcurso del tiempo en un tópico que hay que añadir al hablar de los primeros niveles de escolarización, pero cuyo contenido es necesario precisar.

En primer lugar hay que considerar la diferencia entre *métodos globales y enseñanza globalizada.*

Los métodos globales de enseñanza pueden -y deben- utilizarse en el aprendizaje de una sola materia (área natural, área social, lecto-escritura, etc.), y consisten en adquirir los aprendizajes a través del siguiente proceso o camino:

a) Observación del objeto o fenómeno a estudiar en su estado normal o natural. A esta fase corresponde la utilización de síntesis iniciales o visión de conjunto de la estructura y contenido de un área o de una unidad de la misma.

b) Análisis más detallado de sus componentes y relación entre ellos.

c) Síntesis final para alcanzar de nuevo una visión global o integradora, pero esta vez más coherentemente coordinada.

La enseñanza globalizada pretende, como los métodos globales, acercar al niño el contenido del aprendizaje. Para ello se postula que el máximo acercamiento se dará cuando los contenidos

se presenten con la misma estructuración u organización con que el niño los percibe en la realidad. Por ejemplo, el tema *«Los seres vivos y sus necesidades»* está organizado con un criterio que responde a la manera en que los científicos organizan el mundo natural, para su mejor estudio (seres vivos-objetos no vivos; comportamiento de los seres vivos, etc.). El niño no percibe «seres vivos y sus necesidades»; lo que percibe puede ser, por ejemplo, *«Mi perro, cómo es y cómo vive»* , etc.

Otro ejemplo: un profesor se ha ido dando cuenta de que al trabajar el tema *«Los árboles del colegio»*, los niños pasan a interesarse espontáneamente por quién los cuida, por los instrumentos que emplea, por las labores que realiza, por árboles que ven cerca de sus casas y que son iguales o diferentes a los del colegio, por objetos hechos de madera, por árboles que dan frutos comestibles, etc. (a lo que hay que añadir las nociones matemáticas, verbales y plásticas que estos aspectos conllevan). Este profesor ha hecho una enseñanza globalizada correcta, ya que ha integrado diversos contenidos bajo el tema de «los árboles» amparándose en la percepción unitaria del niño.

Por tanto, se considera que un procedimiento es globalizado cuando, *por medio de un centro de interés, las clases se realizan abarcando un grupo de materias o áreas que se van desarrollando a propósito de las diferentes actividades que se proponen.*

Dando un paso más, hay que afirmar que es necesario organizar las materias de estudio para que sirvan a la solución de problemas reales. Las asignaturas «parceladas», tal como suelen estudiarse, no responden generalmente a estos problemas. Se hace necesario, pues, estudiar las asignaturas en función de los problemas, y no al revés. Eso sí, los problemas deben responder a los intereses de los niños, a sus experiencias, vivencias y necesidades. A esto responde la *utilización de proyectos concretos que han de ser trabajados y realizados por los alumnos, y a través de los cuales van descubriendo verdades y adquiriendo conocimientos, destrezas y valores necesarios para poder dar respuesta a su curiosidad por lo que les rodea.*

La globalización, según venimos diciendo, es una necesidad psicológica del niño no sólo porque éste capta los fenómenos de una forma global, sino también porque necesita una respuesta glo-

bal a sus interrogantes, y no varias respuestas en función de la asignatura que corresponde en cada momento. Por eso se ha dicho que la globalización trata de ser una respuesta que relaciona entre sí los datos que, sobre una realidad, aportan las diferentes ciencias que la estudian.

La globalización no es una materia que se pueda estudiar, *es un estilo de enseñanza, un modo de trabajar que considera a todas las disciplinas como colaboradoras para la comprensión de una única y compleja realidad.* En la vida no existen «disciplinas» separadas, sino problemas.

Ahora bien, las globalizaciones, tal y como se han entendido mayoritariamente hasta ahora, consistían en desarrollar un centro de interés para lo cual era necesario echar mano de las diversas materias o saberes. De esta forma, *los contenidos de dichas materias no se adquirían sistemáticamente,* sino en función de lo que encajaba o requerían dichos centros de interés.

Sin embargo, se hace necesario llevar a cabo la globalización de tal forma que ella misma *exija el desarrollo sistemático de todos y cada uno de los aprendizajes de las distintas áreas,* es decir, que la realización de los diversos proyectos precise de todos los conocimientos que está previsto adquirir en cada área. De este modo, se consigue una enseñanza acorde con la psicología infantil, experiencial, motivadora y garante de unos aprendizajes integrados y, a la vez, diferenciados en áreas. Con ello se consigue que los conocimientos de las distintas materias no se aprendan en abstracto, sino como reflejo de una realidad próxima al alumno.

Los proyectos afrontados por los alumnos pueden desarrollarse entre quince y treinta días, y se realizarían de acuerdo con los siguientes principios y estructura:

a) Hay que realizar, por unidad, un proyecto que interese al alumno porque se ocupe de la solución de algún problema o curiosidad que sienta. Por ejemplo:

- ¿Cómo se fabricas las casas?
- ¿Cómo se elaboran los dulces?
- ¿Por qué tenemos que comer?
- ¿Por qué nos vestimos?
- Etc.

b) La mayoría de los conocimientos nuevos (especialmente los relativos al Conocimiento del Medio) deben ser descubiertos por el alumno: las actividades estarán encaminadas fundamentalmente a favorecer estos descubrimientos (es el aprendizaje por descubrimiento).

c) Las distintas áreas que componen el currículo escolar se irán estudiando a propósito del proyecto, pero sin perder su estructura y lógica interna, de modo que sus contenidos se asimilen con la necesaria sistematización. En este sentido hay que cuidar, sobre todo, que lo que corresponda estudiar en cada proyecto *no resulte forzado o artificial.* Se pretende justamente lo contrario: *que dichos conocimientos contribuyan a la solución de los problemas o curiosidades planteados en los proyectos.*

Para ello se estructurarán los conocimientos de las distintas áreas en tantos temas como proyectos se vayan a realizar, y se estudiará en qué proyecto concreto encaja mejor cada tema (especialmente en matemáticas, dada su lógica interna).

De esta forma se consigue que los alumnos aprendan de modo riguroso todas las áreas, y a la vez que este aprendizaje se haga sobre aspectos concretos de la realidad, no de un modo abstracto (en la actualidad, las matemáticas, sobre todo, se aprenden abstractamente en un alto porcentaje. Las fracciones, la división, etc., no existen si no es aplicadas a la realidad).

d) Se utilizarán en cada área y en sus correspondientes unidades los tres pasos del método global indicados anteriormente, de forma que al finalizar cada unidad se haga una síntesis de los saberes adquiridos en la misma, que garantice tanto su aprendizaje cuanto la sistematización correspondiente.

e) Cada proyecto tratará no sólo de los contenidos de las distintas áreas que correspondan a esa unidad, sino que incluirá contenidos dados con anterioridad en la medida en que faciliten su realización y lo requiera su desarrollo. De

esta forma, la globalización queda mejor garantizada y se reviste de mayor naturalidad. Y de paso nos aseguramos el repaso de aspectos fundamentales.

5.3. Concepción constructivista de la ayuda pedagógica. Como ya hemos afirmado, la ayuda pedagógica es el apoyo prestado a un alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en los estímulos a su motivación, en la propuesta de elementos correctores, y en el seguimiento de sus progresos. Esta ayuda, pues, consiste esencialmente en *crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas* para que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas de conocimiento en la dirección que indican las intenciones o finalidades educativas.

6. QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO HAY QUE EVALUAR

6.1. Concepto de evaluación

La evaluación consiste en obtener el juicio de valor de una medición al compararla con alguna ley o norma. Si me anuncian que determinada persona pesa 40 kg, sin darme más información, conoceré el resultado de una pura medición del que no podré sacar conclusión alguna; pero si me dicen que esa persona tiene 30 años, mide 1,70 metros y es varón, ya tengo elementos de juicio suficientes para evaluarla al respecto, es decir, para concluir que está delgada.

La evaluación educativa es, pues, una actividad mediante la que se atribuye un determinado valor a los elementos y hechos educativos con vistas a la toma de decisiones. Requiere inicialmente recoger toda la información precisa (medida) que facilite el posterior momento de la valoración y de la decisión.

La evaluación debe referirse tanto a los procesos educativos, como a sus productos o resultados y al propio sistema. La acción

[1] Un estudio más completo sobre la evaluación, que incluye las técnicas concretas que puede emplear el profesor, puede verse en el libro citado en la bibliografía: BERNARDO CARRASCO, J. 1995-a.

educativa no es una acción sin propósito, tiene un carácter finalista. Se acompaña siempre de procesos en los que se toma una conciencia más o menos clara de la distancia que existe entre una situación en la que se está y los objetivos que se pretenden.

Como toda actividad intencional, la educación tiene un carácter regulador, y la evaluación es parte constitutiva de ese sistema de autorregulación. La evaluación es un instrumento al servicio de la educación.

6.2. Razones que justifican la evaluación

Las principales razones que justifican la evaluación son las siguientes:

a) Si el principal valor de la evaluación consiste en permitir detectar una deficiencia de aprendizaje apenas se produce para poder poner remedio inmediato, no debe tener un carácter selectivo, sino un sentido de ayuda u orientación constante del alumno.

b) Nos proporciona un conocimiento de lo que el alumno ha rendido en relación a los niveles objetivos, por una parte, y a sus aptitudes personales, por otra.

c) Por la evaluación sabemos qué objetivos de los programados fueron conseguidos por los alumnos.

d) Mediante los resultados podemos analizar las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de los objetivos propuestos, y en consecuencia, aplicar soluciones para paliar dichas deficiencias.

e) La evaluación nos ayuda a aprender de la experiencia y a no incurrir en el futuro en los mismos errores.

f) La comprobación del rendimiento que origina la evaluación favorece el agrupamientó de alumnos, sirve para promoverlos de nivel o fase, ayuda a descubrir aptitudes, intereses y presuntas vocaciones, identifica diferencias individuales y favorece la personalización en el tratamiento educativo.

g) La evaluación permite poseer un conocimiento inicial de las capacidades del alumno lo más exacto posible.

h) Con la evaluación se asignan las calificaciones de forma bastante objetiva.

6.3. *Tipos de evaluación*

En toda institución educativa han de llevarse a cabo las siguientes modalidades de evaluación:

6.3.1. *Evaluación inicial o de diagnóstico*

Se refiere al conocimiento previo del alumno y su situación de aprendizaje como punto de arranque de la actividad educativa. Por eso ha de tener en cuenta las siguientes dimensiones del alumno:

- Ambiente social de la familia.
- Constitución física y salud.
- Aptitudes intelectuales.
- Técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo).
- Rasgos de personalidad.
- Adaptación.
- Valores, actitudes y normas de conducta interiorizados.
- Conocimientos previos que posee y estrategias que sabe utilizar.

6.3.2. *Evaluación formativa o continua*

Ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada alumno y determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas que guían la intervención pedagógica, requiere una evaluación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe formar parte de este proceso guiándolo y reconduciéndolo, de modo que en cada momento sea posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso.

La evaluación continua, pues, es la verdadera evaluación del proceso educativo tomado en su conjunto. Pretende ver el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica. No se trata de la evaluación a través de la aplicación de pruebas periódicas, sino la valoración de la actividad educativa según se va desarrollando para ajustar eficazmente la ayuda que cada uno va necesitando.

Las finalidades que persigue son:

- Conocimiento de las posibilidades de los alumnos en orden a la valoración de su rendimiento y posterior orientación.
- Conocimiento del proceso o desarrollo de la actividad educativa, valorando el conjunto de variables que inciden en ese desarrollo (planes, programas, métodos, técnicas, procedimientos, horarios, relación profesor-alumno, etc.).
- Ayuda constante al alumno diagnosticando las deficiencias de aprendizaje y sus causas, o poniendo de relieve sus excelentes dotes (diagnóstico y pronóstico).
- Comprobar en qué medida se alcanzan los objetivos propuestos, el grado de progreso de los alumnos y la efectividad de la programación establecida.
- Ayudar al alumno a «rectificar a tiempo», de modo que el aprendizaje sea eficaz y el trabajo se estimule en función del éxito.
- Mantener informado al profesor sobre la asimilación de los contenidos, de modo que pueda abordar estrategias distintas si las deficiencias son generales, o están reducidas a algún tipo de objetivos o a algún grupo de alumnos.
- Renovación crítica del sistema educativo, intentando conseguir la adecuada fijación de objetivos y la eficaz estructuración de programas y actividades.
- Información periódica a la familia de los resultado de la actividad educativa, estimulando su colaboración.

La evaluación continua o formativa se basará en:

- Los trabajos y actividades realizados por el escolar en clase o en casa.
- La observación de sus hábitos, actitudes, trabajo, comportamiento, etc.

- Las comprobaciones de todo tipo sobre los conocimientos y sobre la comprensión y aplicación de lo aprendido en las distintas áreas.

6.3.3. *Evaluación global, final o sumativa*

Es la síntesis de todos los elementos proporcionados por las evaluaciones inicial y continua, para llegar a formular un juicio global que resuma el progreso realizado por el alumno durante un periodo de tiempo determinado (trimestre, mes, curso, ciclo...). Trata de ser una estimación cualitativa sintética referida a la calidad/cantidad de conocimientos y hábitos adquiridos al término de ese tiempo.

La evaluación global debe responder a un juicio conjunto de todos los profesores, evitando desintegrar el juicio sobre el aprendizaje de un alumno en sectores correspondientes a las distintas áreas del saber, y también pensar que un alumno, sobresaliente en un área, ha de serlo en todas; o viceversa.

No obstante, es aconsejable aplicar al final de cada curso una prueba flexible que, si está bien concebida, podrá añadir nuevos datos sobre la situación real del alumno, sin olvidar que la evaluación global es el resultado ponderado de la evaluación continua. Asimismo es conveniente que la evaluación global vaya acompañada siempre de un consejo orientador.

6.3.4. *Evaluación personalizada*

Se realiza cuando se evalúa con referencia a las características y posibilidades personales del sujeto. Es decir, cuando se toma a la persona como norma de sí misma, de forma que el progreso consiste en el acercamiento a las metas personales adecuadas a su situación de partida y características (autorreferencia). Se trata, en fin, de que los alumnos obtengan un rendimiento satisfactorio, independientemente de su suficiencia o insuficiencia.

6.4. *Funciones de la evaluación*

La evaluación debe cumplir las siguientes funciones:

a) Función diagnóstica. Gracias al diagnóstico de los distintos aspectos de la estructura, proceso y producto educa-

tivo, se puede adaptar la enseñanza a las características concretas de cada situación de aprendizaje, y se pueden tomar las medidas correctivas y de recuperación precisas. Es propia, sobre todo, de la evaluación inicial, aunque también va unida a la evaluación continua e incluso a la global.

b) *Función pronostica o predictiva.* El conocimiento de la situación de partida permite al profesor hacer pronósticos sobre lo que cabe exigir en un futuro a cada sujeto y al grupo. Se puede hacer intuitiva o científicamente.

c) *Función orientadora.* Las posibilidades o limitaciones descubiertas permiten tomar decisiones de ayuda al alumno: programas correctivos específicos, ejercicios adecuados, tutoría, clases de recuperación... El carácter orientador de la evaluación parte de la base de que todos, en cuanto personas, valemos algo y para algo: corresponde a los evaluadores ayudar a cada uno a a descubrir sus propias posibilidades, estimulando su pleno desarrollo.

d) *Función de control.* Hay que controlar el progreso educativo del alumno de cara a la información a él mismo, a la familia, a la realización adecuada de las promociones, a la expedición de títulos sobre la base más objetiva posible.

e) *Función motivadora.* La evaluación motiva al alumno al estudio. Por regla general, todos los alumnos estudian cuando saben que van a tener un control.

f) *Función de refuerzo.* La evaluación afianza los conocimientos anteriores, hace aprender de los propios fallos y facilita el repaso.

6.5. La evaluación en los distintos periodos educativos

6.5.1. La evaluación en Educación Infantil

Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño que llega por primera vez al Centro. Esta evaluación inicial es diferente en la

Educación Infantil respecto a lo que sucede en otros periodos educativos, ya que ahora no es posible orientarse por informaciones sistematizadas del proceso de aprendizaje recogida en anteriores etapas de la historia educativa del niño. Cuando éste ingresa en el Centro correspondiente, el profesor se servirá de forma principal de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información recogerá de manera clara y precisa tanto aspectos de la historia personal y características más relevantes de la evolución del niño, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, hábitos y preferencias, costumbres, relaciones...

Esta información recibida de los padres se complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los educadores del proceso de adaptación al nuevo contexto de vida del niño: relación con los adultos, con otros niños, con los nuevos espacios y objetos; comportamientos ante nuevas situaciones y estrategias ante los problemas, dificultades y obstáculos más frecuentes.

A partir de este momento, la evaluación pasa a formar parte indispensable del proceso de formación, pudiéndose utilizar todas las situaciones educativas para analizar los progresos o dificultades de los niños, de modo que se clarifique qué tipo de intervenciones son precisas para estimular su progreso. Una evaluación formativa de estas características permite indagar qué cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones y qué objetivos es adecuado proponerse a continuación. Al profesor le será así posible reajustar continuamente actividades, ayudas, objetivos, etc. Le será posible también evaluar su propio proyecto de trabajo y el proceso de su puesta en práctica, haciendo posible una valoración de su adecuación y cumplimiento.

En una perspectiva como la que aquí se sostiene, los errores o lagunas que los pequeños presentan en sus actuaciones, en la resolución de actividades y pequeños problemas, adquieren un sentido distinto al que habitualmente se les ha atribuido. El error tiene un importante valor educativo y, en consecuencia, se debe utilizar más como algo de lo que partir que como algo a tratar de sustituir desde fuera por representaciones ya elaboradas por el adulto.

La *observación* de los niños en las diferentes situaciones que se dan en el Centro es una de las técnicas más valiosas para este

tipo de evaluación. El educador puede llevar a cabo la recogida de esta información en situaciones no estructuradas (el recreo, los pasillos, el comedor...), durante la realización de determinadas tareas (juegos, dibujos, dramatizaciones...), en el contexto de su interacción educativa personal con el niño de que se trate, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes, y para los que es necesario realizar una actividad específica en la que dichos aspectos se manifiesten claramente.

En cualquier caso, la observación que se realice y la evaluación que de ella se desprenda deben tener en cuenta y resaltar los aspectos positivos, los logros y realizaciones a partir de los cuales será posible tratar de superar las dificultades que eventualmente puedan detectarse.

La evaluación realizada por el profesor no es la única que tiene lugar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La autoevaluación forma también parte del proceso, pues los niños se autoevalúan constantemente y elaboran así una opinión sobre ellos mismos y sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, durante los años que abarca esta etapa educativa, la opinión que de sí mismos se forman los niños depende en gran medida del adulto. Por ello, el profesor deberá objetivar al máximo los criterios en los que basa sus valoraciones, dejando claras las reglas y normas que rigen la vida del Centro y permitiéndoles saber con claridad qué es lo que se espera de ellos, tanto en términos de comportamiento general, como en términos de rendimiento.

Lógicamente, lo que de cada uno se espera debe estar relacionado con lo que cada uno puede, por lo que una de las aportaciones más importantes de la observación consiste en informar al educador del nivel de desarrollo y competencia alcanzado por el niño en distintas habilidades, de las posibilidades de ampliación de esas habilidades y de las vías que en cada caso pueden ser más eficaces para lograr dicha ampliación

Por otra parte, la evaluación no sólo sirve para reconducir continuamente el proceso educativo en el Centro, sino que debe servir también a los padres de los alumnos. De esta forma, podrán confrontar las observaciones que hace el profesor sobre el cambio

experimentado en el niño cuando está en el Centro, y lo que ellos aprecian cuando está en casa. De esta comparación se pueden sacar provechosas consecuencias de cara a la formulación de nuevas propuestas y experiencias, favoreciéndose además las relaciones entre la familia y el Centro.

6.5.2. La evaluación en la Educación Primaria

- Como ha quedado dicho, la evaluación constituirá un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de enseñanza/aprendizaje. En ningún caso puede quedar reducida a actuaciones aisladas en situaciones de examen o prueba, ni identificarse sólo con las calificaciones.
- El profesor utilizará los medios necesarios para, a través de las diferentes actividades y manifestaciones del alumno, comprobar en qué medida va incorporando los aprendizajes realizados a nuevas propuestas de trabajo y a otras situaciones de la vida cotidiana. En este sentido debe intercambiar información con los padres en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje de cada uno de los niños.
- Es preciso favorecer la participación del propio alumno en este momento del proceso de aprendizaje, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. Hay que promover, pues, la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado.
- La evaluación se apoya en la recogida de información. He aquí algunos instrumentos útiles: observación sistemática (fichas de seguimiento, registro de datos, listas de control, carleta-registro personal del alumno, etc.), el análisis de los trabajos de los escolares (cuadernos de trabajo, murales, trabajos monográficos, etc.), las pruebas (orales, escritas, prácticas, individuales y colectivas) y la entrevista. Los debates, asambleas, juegos, salidas, etc., son situaciones especialmente aptas para observar la incorporación de actitudes y valores a la vida cotidiana, y para la evaluación de los mismos tanto individualmente como en grupo.

6.5.3. La evaluación en la Educación Secundaria

- La evaluación estará integrada en el quehacer diario del aula y del Centro, de modo que oriente y reajuste permanentemente tanto el aprendizaje del alumnado como el trabajo de los profesores (objetivos, actividades, métodos, recursos, etc.).

- En este período educativo adquiere especial relevancia la función *orientadora.* Por eso el consejo orientador debe, por una parte, ofrecer información permanente sobre la evaluación del alumno, su integración individual y social, y su situación con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje; y por otra, orientarle por lo que se refiere a la elección de las diferentes opciones que se le presentan tanto en materias curriculares como en estudios o trabajos posteriores.

- La evaluación adquiere todo su valor en la posibilidad de retroalimentación que proporciona. Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje, para modificar la,s programaciones, si procede, para orientar y ayudar al alumno, para diseñar estrategias en colaboración con los padres... Por eso la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma ininterrumpida.

- Para la recogida de datos sirven los mismos medios que los indicados en la Educación Primaria: la observación sistemática, el análisis de los trabajos, las pruebas y las entrevistas.

- En las sesiones de evaluación los profesores intercambiarán sus puntos de vista sobre el progreso de cada alumno y la dinámica del grupo. Se tomarán decisiones en cuanto a la orientación al alumno y a la familia, la información al grupo de alumnos y el reajuste de la programación realizada por el equipo de profesores.

- La autoevaluación de trabajos individuales o actitudes personales determinadas, la coevaluación de trabajos en grupo, debates, exposiciones, etc., pueden constituir procedimientos habituales de participación e implicación responsable del alumnado en su propia formación.

- Deben dársele al alumno informaciones no sólo sobre el resultado de las tareas que ha realizado sino sobre el proceso que ha seguido. Es muy importante informar sobre los fallos en las tareas y la manera de poder superarlos, y no simplemente hacer una valoración aséptica sobre el resultado. Debe transmitírsele la concepción de que los resultados del aprendizaje pueden mejorar con el esfuerzo, que la relación cooperativa con los compañeros facilita el aprendizaje, y que cualquier logro conseguido es importante (Cfr. M.E.C., 1992).

7. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

Normalmente los currículos abiertos presentan tres niveles de concreción, a saber: el *Diseño Curricular Base, el Proyecto Curricular de Centro o Etapa* (también llamado *Proyecto Institucional*), *y el Proyecto Curricular de Aula,* que se materializa en las Programaciones de Unidades Didácticas.

8. PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN: EL DISEÑO CURRICULAR BASE (D.C.B.)

Incluye todo lo que debe considerarse prescriptivo, en una etapa, para el conjunto del Estado, y también lo que pretende ser una *orientación* válida para todos los centros y profesores que imparten las enseñanzas en la etapa correspondiente. Se define como un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias más adecuadas para el logro de dicha intencionalidad. Su mayor aspiración radica en servir de guía a los Proyectos Curriculares de Centro y de Aula, y actuar dentro de ellos como actúa la levadura en el pan nuevo. Dicho metafóricamente, el D.C.B. es la proa del barco curricular, es el necesario punto de partida para la planificación de la enseñanza y el quehacer didáctico de los profesores (Moreno G. 1990).

El D. C. B. abarca los siguientes elementos:

a) *Objetivos generales de etapa.* En el Diseño Curricular Base, las intenciones o finalidades educativas correspondientes a una etapa o período educativo (Infantil, Primaria, Secundaria...) adoptan la forma de *Objetivos generales de etapa*, que determinan las capacidades que los alumnos tienen que haber adquirido al finalizar la etapa.

   Dichos objetivos se refieren, por lo menos, a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognoscitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

b) *Áreas curriculares de etapa.* Los objetivos generales de etapa determinan las *Áreas curriculares de etapa*, que tienen características diferentes según las etapas educativas, y en las que se van a organizar los distintos ámbitos del conocimiento.

c) *Objetivos generales de área.* Ya en el contexto de cada área, figuran los *Objetivos generales de área* que indican las capacidades que los alumnos deben haber adquirido a través del trabajo de esa área curricular al finalizar la etapa correspondiente.

d) *Bloques de contenido.* A continuación vienen los *bloques de contenido* de cada área, que son agrupaciones de contenidos en los que los profesores deberán encontrar la información relativa a todo cuanto tendrá que ser objeto del trabajo de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la etapa. Estos contenidos, como hemos dicho anteriormente, se clasifican en tres grandes categorías:

   - Conceptos, hechos y principios.
   - Procedimientos.
   - Actitudes, valores y normas.

e) *Orientaciones didácticas.* Finalmente vienen las *Orientaciones didácticas,* que son de dos tipos:

   - El primero ofrece criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.

- El segundo proporciona criterios para diseñar actividades de evaluación.

9. SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN: PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO O ETAPA (P.C.C.)

9.1. La autonomía de los Centros

Este segundo nivel constituye la *pieza clave* de toda reforma. Si esta pieza se construye y aplica bien, se habrá iniciado dicha reforma; si no, habrá sólo un cambio de nombre para seguir con las formas de actuar de siempre.

En la mayoría de los planteamientos educativos actuales se hace especial hincapié en subrayar la necesidad de que los centros educativos gocen de la necesaria *autonomía* que garantice la coherencia y seguridad que la educación misma exige. Los centros constituyen una *unidad en sí y pieza clave del sistema educativo.*

Esta autonomía es precisa porque el proceso educativo no puede ni debe ser necesariamente el mismo en todos los centros, sino que tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentre ubicado, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa que los docentes, los alumnos y los padres mantengan. Sólo desde el reconocimiento de esta autonomía es posible, por tanto, un segundo nivel de concreción, es decir, un Proyecto curricular de centro y un Proyecto curricular de aula o programaciones conectadas con el proyecto.

9.2. El Proyecto Educativo del Centro (PEC)

Una enseñanza de calidad no es posible sin compartir unos determinados criterios fundamentales entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre los padres de los alumnos y los miembros del claustro de profesores. Sin unos criterios consensuados y compartidos respecto a principios didácticos, estrategias organizativas o posiciones ideológicas, difícilmente se podrá garantizar la coherencia en el desarrollo del currículo, en la necesaria continuidad y eficacia (AA. VV., 1991).

En el Proyecto educativo se expresan las líneas fundamentales de la identidad del centro y los principios que dan coherencia a la acción educativa. Es lo que podemos designar como *estilo educativo* propio o carácter propio. Este proyecto o carácter propio debe existir en todos los centros, tanto públicos como privados (Blanco, M., 1993-1°). El Proyecto educativo es, por tanto, un instrumento para la gestión -coherente con el contexto escolar- que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución (AA. VV., 1991). Es, por eso, un documento imprescindible que trata de evitar la dispersión y atomización de las fuerzas pedagógicas del centro, obligando a todos sus estamentos (profesores, padres, alumnos y personal no docente) a la convergencia, encuentro y concienciación en unos mismos objetivos de formación (Moreno G.,1990).

Los componentes del Proyecto educativo son cuatro (Blanco, M., 1993-1°):

a) Señas de identidad, que incluyen:
- La concepción educativa
- El estilo pedagógico
- Las opciones educativas
- Las axiologías

b) Las finalidades educativas, en donde han de figurar:
- Los objetivos generales del centro
- Las capacidades a desarrollar

c) La organización del centro, en donde conste:
- El papel de los padres
- La conexión con otras instituciones
- Los responsables correspondientes

d) El Reglamento de régimen interior, que contiene:
- La concreción de la organización
- La normativa necesaria

9.3. El Proyecto Curricular de Centro o Etapa (PCC)

Este Proyecto trata de conectar los aspectos significativos del *Proyecto educativo* con los principios del *Diseño Curricular*

Base. Consiste en el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente (MEC1992).

Su necesidad se justifica fundamentalmente por el hecho de que los centros no son idénticos entré sí, pues no es idéntico su alumnado, ni es idéntico el contexto sociocultural del mismo, ni existe por parte de los padres idénticas expectativas para sus hijos. La respuesta educativa que se espere, deberá estar ajustada a las peculiaridades del contexto de cada centro (Blanco, M., 1993).

En consecuencia, el Proyecto curricular de centro pretende adaptar el Diseño Curricular Base a las características de un centro escolar concreto. En particular, este Proyecto completa los contenidos de la enseñanza de acuerdo con la situación del centro escolar; los ordena y distribuye a lo largo de los distintos ciclos de la etapa; prevé la adecuación de espacios, tiempos y recursos didácticos; establece criterios para la evaluación del proceso educativo y, en concreto, del trabajo de aprendizaje de los alumnos; e impregna todo ello de las características específicas del estilo educativo y tipo de formación del centro. Su finalidad, por tanto, consiste en garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva del conjunto de profesores, con vistas al adecuado desarrollo de los alumnos. Por eso su elaboración es tarea propia de los Consejos de dirección, departamentos y equipos educadores de los centros escolares.

Las fuentes para elaborar el Proyecto curricular de centro son cuatro (Blanco, M., 1993-2):

" *a)* El *Proyecto educativo*, que orientará dicha elaboración al haberse definido en él los rasgos esenciales, los grandes propósitos y los principios operativos que han de presidir la práctica docente.

b) El *Diseño Curricular Base* de la etapa elaborado por la Administración educativa, que constituirá un punto de referencia constante al determinar las prescripciones oficiales.

c) El *Contexto sociocultural,* que analiza cómo son los alumnos de la etapa a la que va dirigida el P.C.C., qué expectativas tiene el grupo social (alumnos y sus familias, fundamentalmente) al que el centro pretende prestar servicio, y cuáles son las necesidades más importantes del entorno sociocultural.

d) La *Experiencia educativa adquirida* del centro, ya que no se puede olvidar la docencia práctica de los profesores.

9.4. Elementos que componen el Proyecto Curricular de Centro

Los elementos que componen el Proyecto Curricular de Centro son los siguientes:

9.4.1. Referidos a toda la etapa:

1º) *Presentación del Proyecto*

Se trata de un apartado breve que recoge las señas fundamentales de la identidad del centro, su estilo educativo y los rasgos esenciales del entorno y del alumnado, que justificarán las decisiones tomadas (indicando las razones, causas y motivos) para realizar la contextualización o adaptación del D.C.B.

2º) *Objetivos Generales de la etapa, propios del centro*

Son el resultado de la integración de los Objetivos Generales del D.C.B. oficial con aquellos otros derivados de las exigencias del centro y su entorno sociocultural. Tratan de determinar el perfil del alumno que se desea, concretando y matizando más la imagen del alumno tipo que ofrece el currículo oficial. Para llevarlo a la práctica conviene (Blanco, M., 1993-2):

- *Subrayar* las concordancias en los aspectos fundamentales a conseguir.
- *Incluir otros aspectos,* además de los previstos en un obje-

tivo oficial, o *re formularlo,* con el fin de que responda más claramente a lo que pretende el centro educativo. Esta operación no puede cambiar el sentido fundamental de los objetivos establecidos por el currículo oficial.

- *Incorporar o añadir* a los objetivos establecidos, *otros objetivos* que consideremos importantes.

3º) *Elementos de contenido*

Se trata de identificar y seleccionar los elementos de contenido más adecuados, a partir de los Bloques de contenido establecidos para cada área, y, en la medida en que sea necesario, completarlos.

4º) *Principios metodológicos*

Tratan de adecuar las orientaciones didácticas generales de la etapa (D.C.B.) a las características del centro y de los alumnos, con vistas a la adopción de los criterios metodológicos más apropiados. Incluyen la concreción de los principios básicos del aprendizaje significativo y otros aspectos referidos a formas y estrategias de enseñanza, tipos de actividades, opciones metodológicas respecto a planes de trabajo para los alumnos, así como la normativa común respecto a la realización de responsabilidades y funciones en el centro (evaluación, preceptuación, orientación a alumnos y padres, recuperación-apoyo específico, integración, etc.).

5º) *Criterios de evaluación*

Es necesario establecer los criterios de evaluación que permitan verificar si los alumnos siguen el ritmo de desarrollo previsto y si es necesario modificar la intervención pegagógica de los profesores. Asimismo, se deben considerar las circunstancias que podrían justificar la permanencia de un alumno en el ciclo, una vez transcurrido el período de tiempo normal, la temporalización de la evaluación, la transmisión de resultados a padres y alumnos, los procedimientos e instrumentos a utilizar, las posibilidades de la coevaluación y autoevaluación...

6º) *Criterios de agrupamiento de alumnos*

Estos criterios incidirán en la marcha del centro y es necesario justificarlos y tomar decisiones comunes. La flexibilidad de agrupamiento para actividades determinadas favorecen más la calidad, pero dificultan la organización si no existen criterios claros y compartidos.

7º) *Organización espacio-temporal*

Hay que establecer los elementos básicos de la organización de los espacios del centro y del horario escolar, de acuerdo con las posibilidades de las instalaciones y la disponibilidad de los profesores, como por ejemplo: criterios de utilización de espacios comunes, distribución del espacio en el aula, horario general, actividades comunes, salidas fuera del centro...

8º) *Criterios para la selección y uso de los materiales y recursos didácticos*

Se trata de acordar los tipos de materiales didácticos más apropiados y los criterios de su utilización que incluyan, entre otros, los siguientes factores:

- Eficacia
- Sencillez
- Seguridad
- Rentabilidad

9º) *Opcionalidad*

En aquellos casos en que proceda, hay que tomar las decisiones oportunas respecto a las áreas que tienen que configurar el marco de opcionalidad de los alumnos (normalmente esto ocurre a partir de la Educación Secundaria).

9.4.2. Referidos a cada ciclo de la etapa

1º) *Objetivos terminales de área y ciclo*

Los Objetivos Generales de área que establece el D.C.B. no son directamente «enseñables» ni evaluables; los profesores han

de concretar los aprendizajes o comportamientos que expresan la adquisición de las correspondientes capacidades por parte de los alumnos. Y la primera concreción la constituyen los objetivos terminales, que son aquellos que han de conseguir al término de cada ciclo. Se trata, pues, de establecer los objetivos terminales a partir de los Objetivos Generales de etapa y área, y distribuirlos entre los ciclos de la etapa.

2°) *Secuenciación de los elementos de contenido*

Consiste en elaborar una secuenciación u orden de los elementos de contenido ya identificados y seleccionados, que será el punto de partida del trabajo de programación de aula, y distribuirlos por ciclos.

3º) *Criterios metodológicos de cada área, propios del ciclo, de acuerdo con los establecidos para todo el centro*

4º) *Criterios de evaluación de cada área propios del ciclo, de acuerdo con los establecidos para todo el centro.*

5°) Atención a la diversidad

Incluye lo referente a los programas de orientación y a las funciones y actividades propias de la *preceptuación.* Se incluye, además, la organización de recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales (adaptaciones curriculares individualizadas).

10. TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN: *PROYECTO CURRICULAR DE AULA O PROGRAMACIONES*

10.1. Pasos que se han de seguir

Este último nivel de concreción está constituido por las programaciones que cada profesor o grupo de profesores realizan para guiar el trabajo de los alumnos sobre una determinada área curricular, o para varias áreas, en el supuesto de un trabajo globalizado o interdisciplinar. Los pasos son los siguientes:

a) Distribuir los elementos de contenido de cada ciclo ya seleccionados y secuenciados, entre los niveles o cursos que conforman dichos ciclos.

b) Elaborar las Unidades Didácticas

La unidad didáctica tiene su origen en la necesidad de encontrar una fórmula suficientemente capaz de organizar la práctica de la enseñanza-aprendizaje de manera que ambas instancias complementarias resulten abiertamente eficientes. El origen del concepto actual de unidad didáctica reside en la necesidad de emplear una fórmula que ordene y regule en la práctica escolar los diversos contenidos del aprendizaje, en función de unos objetivos previamente aceptados, y cuya consecución sólo adquiere auténtico sentido a través de la realización de una serie de actividades y experiencias de probado valor formativo. (Moreno, J.M., 1990). En este sentido podemos definir la unidad didáctica como la *unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo.* Está compuesta por un plan de actuación, cuyas partes esenciales son las siguientes:

1º Diseño de la Unidad Didáctica, que comprende:

1. *Introducción:* características que presenta, razones que la justifican, bases psicopedagógicas en que se sustenta, forma de trabajo que propone...
2. *Objetivos concretos que se deben conseguir* (referidos a conceptos, procedimientos y valores y actitudes), y su vinculación con el P.C.C.
3. *Contenidos que corresponden,* de acuerdo con la secuenciación realizada (referidos igualmente a conceptos, procedimientos, valores y actitudes).

2º Desarrollo de la Unidad, que implica:

1. *Actividades de enseñanza-aprendizaje,* incluyendo en ellas:
   - La presentación de la unidad a los alumnos.
   - Las situaciones de aprendizaje en que se van a realizar (grupo clase, equipos, rincones y/o zonas de trabajo, coloquios, trabajo independiente...).
   - La motivación permanente.

- La metodología que se pueda emplear.
- Los recursos materiales que exige su realización.

2. *Actividades de evaluación,* acordes con los criterios establecidos en el Proyecto curricular de centro.

c) Adaptaciones curriculares

Hunden sus raíces en el principio didáctico de la individualización, y se hacen necesarias por la presencia real en las aulas de alumnos que manifiestan rasgos separables y distintos de aquellos otros rasgos convencionales que configuran la tónica general de la clase. Estos alumnos exigen necesariamente una atención pedagógica programada y asistida por el empleo de procedimientos didácticos solventes.

Estas Adaptaciones curriculares constituyen una estrategia didáctica ocasional, de forma que, una vez conseguido el efecto educativo deseado, el alumno debe reintegrarse a la dinámica de aprendizaje del grupo general.

10.2. Modelos de secuencia de programación

10.2.1. Programación por áreas independientes

CUADRO 1:
Distribución de los objetivos generales de etapa

	N" de los objetivos generales de las distintas áreas (interdisciplinariedad).				
Objetivos Generales de la Etapa	*Lengua*	*Matemáticas*	*Conocimiento del medio*	*Edc. Física*	*Etc.*
1. Que el alumno sea capaz de comunicarse con el medio.	2,3,5, 7	3	4,8	5,9	
2.					
3.					
4.					
Etc.					

CUADRO 2:
Determinación de los objetivos terminales de ciclo

Área.. *Etapa* ....

Objetivos Generales		*Objetivos Terminales* Ciclo I	*Objetivos Terminales* Ciclo II	*Etc.*
1.	1	....	....	....
	2	....	....	....
	3	....	....	....
2.	1	....	....	....
	2	....	....	....
	3	....	....	....
Etc.	Etc.	....	....	....

CUADRO 3:
Secuenciación de contenidos por ciclo

Bloque. . . . . *Área*. . . . . *Etapa*

	Ciclo I	*Ciclo II*	*Ciclo III*
Conceptos	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.
Procedimientos	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.
Actitudes y valores	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.	1.................... 2.................... 3.................... 4.................... Etc.

CUADRO 4:
Interrelación de objetivos y contenidos por ciclos

Área. . . . .*Ciclo* *Etapa*

Objetivos terminales	*Bloques de contenido afectados*	*Contenido de cada bloque* *Conceptos*	 *Procedimientos*	 *Actitudes y valores*	*Unidades Didácticas resultantes*	*Curso*
1..........	1..........	1....... 2.......	1 .... 2 .... 3	1 .... 2	1	1º
	2..........	1.......	1 .... 2	1 .... 2	2..........	2.º
2	3..........	1.......	1	1 .... 2	3..........	1º y 2º
	4..........	1....... 2....... 3.......	1 .... 2	1	4..........	1º
	5..........	1....... 2.......	1 .... 2	1 .... 2	5..........	1º y 2º

CUADRO 5:
Programación de aula

Unid. Didáctica. . . . . Área. . . . . . .Curso. . . . . .Ciclo . . . .

Contenidos concretos			*Objetivos concretos*	*Actividades de enseñanza aprendizaje*	*Actividades de evaluación*
Conceptos	*Procedimientos*	*Actitudes*			
1........	1.............	1........	1................	1..............	1............
....	....	....	....	2..............	2............
....	....	....	....	3..............	3............
....	....	....	....	4..............	
....	....	....	....	5..............	
....	2.............	....			
2........	....	2........	2................	Etc.	Etc.
....	....	....	....		
....	....	....	....		
....	3.............	....	....		
....	....	3........			
3........	....	....	3................		
....	4.............	....	....		
....	....	4........	....		

10.2.2. *Programación globalizada*

CUADRO 1:
Determinación de los objetivos terminales de área y ciclo

Área. . . . . .Ciclo. . . . . .Etapa . . . .

Objetivos Generales del Área	*Objetivos terminales que corresponden al ciclo*

CUADRO 2:
Selección de contenidos y objetivos por curso

Unid. Didáctica. . . . . .Ciclo. . . . . .Etapa. . . . . . .Curso....

Áreas implicadas	*Objetivos terminales de área correspondientes al ciclo*	*Bloques de contenido correspondidos*	*Contenidos concretos*			*Objetivos didácticos resultantes (1).*
			conceptos	*Procedimientos*	*Valores*	

(1) Indicar si son comunes o individuales

CUADRO 3:
Programación de aula

Unid. Didáctica. . . . . . .Ciclo. . . . . . .Curso. . . . . . .Etapa

Objetivos didácticos	*Área*	*Actividades de enseñanza/aprendizaje*	*Actividades de evaluación*

10.3. Desarrollo de una clase en donde se utilizan técnicas que permiten atender las diferencias individuales

10.3.1 Programación secuenciada por pasos

1º) La programación incluye dos partes claramente diferen ciadas: la común o fundamental, y la individual.

Cabe establecer días concretos para cada parte, de forma que cuando se haya terminado la correspondiente a los aspectos comunes, se haga una prueba de control y, de ser superada, se pase a los aspectos individuales o, por el contrario, se pase a recuperar; y cabe así mismo -y parece lo mejor- que cada alumno vaya a su ritmo, de forma que a los que adelantan menos no se les haga correr lo que no pueden, y al revés.

2º) Dentro de cada parte se especifican los objetivos a conseguir, pudiendo participar los alumnos en lo correspondiente a la parte individual.

3º) Después se indica lo que corresponde hacer en cada paso, entendiendo por «paso» el conjunto de actividades que presentan una razonable unidad y coherencia. Cada paso tiene la siguiente estructura:

- Fecha tope de realización, que se establece en función de cada alumno, con la posibilidad de que pueda adelantar, pero no retrasar. Cuando los pasos se refieren a explicaciones del profesor, trabajos en equipo o puesta en común, las fechas se establecen por el profesor en función del desarrollo de la unidad.
- Material que se va a utilizar.
- Situación de aprendizaje en la que ha de realizarse, a saber: grupo expositivo, grupo coloquial, trabajo en equipo o trabajo independiente.
- Actividades a realizar, bien detalladas.

4º) La distribución de los pasos se hace, normalmente, de forma que cada uno se refiera a una situación de aprendizaje concreta, intercalándose así entre los distintos pasos. Por eso hay que indicar a los alumnos más aventajados que, cuando lleguen a un paso que indique trabajo en equipo o grupo coloquial (que exija haber cubierto pasos de trabajo individual anteriores), continúen haciendo los pasos siguientes de trabajo individual, incluidos los de la parte individual, en su caso, hasta que los demás lleguen al citado paso de actividad en equipo o coloquial, o se dediquen a ayudar a los más atrasados (monitoria).

5°) La prueba de evaluación debe diferenciar siempre los objetivos comunes de los individuales. Los ítems indicarán a qué objetivos pertenecen, de forma que pueda saberse cuáles de ellos han sido, o no, superados por cada alumno.

10.3.2. Monitoria

1º) Alumno monitor es aquel que se responsabiliza de ayudar a algún compañero a obtener un rendimiento satisfactorio en una o varias áreas de conocimiento.

2º) Ventajas:
- Los alumnos prefieren ser ayudados por compañeros.
- Los monitores adquieren sentido de la responsabilidad, generosidad, compañerismo y ayuda.
- Facilita un clima colegial saludable y feliz.
- Permite que puedan ser atendidos en clase todos los casos particulares.
- Se aprende a sacrificar el bien individual por los demás.
- Los monitores se adecúan más a la realidad psicológica del monitorando que el profesor.

3º) Inconvenientes que hay que evitar:
- Falta de cooperación profesor-monitor, no proporcionando aquél la orientación adecuada a éste.
- Falta de interés de algunos alumnos por la vida colegial.
- Incumplimiento de los monitores por incompetencia o irresponsabilidad.

4º) Bases para una monitoria eficaz:
- La monitoria no debe imponerse al alumno. El profesor le hablará de modo realista y motivante.
- El monitor no tiene que ser el mejor, sino que destaque en ese aspecto sobre el monitorando.
- Hay que enseñar al monitor cuál será su función: ayudar, no hacer.
- Hay que hacer de la monitoria un medio de cooperación, no de humillación.

- **A los alumnos más pequeños se les asignarán monitores mayores.**
- **Contacto continuo profesor-monitores para orientarles en los problemas que les vayan surgiendo.**
- **Monitor no íntimo amigo del monitorando.**
- **La eficacia del cargo de monitor entre alumnos del mismo curso parece ser efectiva parcialmente en 4º de Primaria, y totalmente a partir de 5º.**

A MODO DE SÍNTESIS

I. EL CURRÍCULO

1. QUÉ ES

- *Proyecto que determina:*
  - Los objetivos de la educación escolar (intenciones educativas)
  - El plan de acción para conseguirlos (práctica pedagógica)

2. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- *Diseño Curricular:* Propuesta de objetivos y contenidos
- *Desarrollo Curricular:* Puesta en práctica del Diseño

3. TIPOS DE CURRÍCULO

- *Abierto*
  - Mínimo prescriptivo: Diseño C.
  - Margen de flexibilidad: Desarrollo C.
- *Cerrado*
  - Todo viene prescrito desde la Administración educativa

* * *

II. COMPONENTES DEL CURRÍCULO

1. *QUÉ ENSEÑAR*

1.1. Los objetivos. *Aspectos del desarrollo que se deben fomentar:*
- Generales (capacidades a desarrollar)
- Terminales (propios de un ciclo)
- Concretos (propios de una U. D.)

1.2. Los contenidos
- *Conceptuales*
- *Procedimentales*
- *Actitudinales*

2. *CÓMO ENSEÑAR*

- Forma de organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje
- Incluye orientaciones didácticas

3. *CUÁNDO ENSEÑAR*

- Modo de ordenar los contenidos

4. *QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR*

- Adecuar la acción docente a las características de cada alumno
- Verificar que se han alcanzado los objetivos

* * *

III. FACTORES QUE DETERMINAN EL CURRÍCULO

1. *FACTOR SOCIOLÓGICO*

- Determina contenidos que favorezcan la participación y responsabilidad sociales
- Selecciona elementos culturales más relevantes y significativos

2. *FACTOR PSICOLÓGICO*

- Determina elementos básicos del proceso de aprendizaje

3. *FACTOR EPISTEMOLÓGICO*

- Discierne contenidos principales de secundarios
- Indica relaciones existentes entre las distintas áreas

4. *FACTOR PEDAGÓGICO*

- Señala cómo hay que «aprender a aprender» cosas

* *

IV. QUÉ APRENDIZAJE HAY QUE FOMENTAR

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- *Integrar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva existente (conocimientos previos}*

CARACTERÍSTICAS

1. *Significatividad*
   - Lógica: estructura coherente y con sentido
   - Psicológica: bagaje de conocimientos previos adecuados para poder integrar el nuevo aprendizaje
2. *Funcionalidad*
   - Lo aprendido sirve para efectuar nuevos aprendizajes y enfrentarse a nuevas situaciones
3. *Memorización comprensiva*
4. *Motivación suficiente*

* * *

V. CÓMO HAY QUE ENSEÑAR

1. *PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN*

- Adaptar la enseñanza a las características de cada alumno

- *NO es individualización*
  - *Aplicar un único método de enseñanza a todos*
  - *Adaptar el método al ritmo de aprendizaje de cada alumno*
  - *Acomodar contenidos a las características de los alumnos*

- *SI es individualización*
  - *Ajusfar el tipo de AYUDA PEDAGÓGICA a las características de cada alumno*
  - *La bondad de un método depende de que el tipo de ayuda que ofrece responda a las necesidades de los alumnos*

2. PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN

- Los nuevos conocimientos se relacionan de forma *SUSTANCIAL*, y no arbitraria, con lo que ya se sabe

3. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA AYUDA PEDAGÓGICA

- Crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas de conocimiento en la dirección que indican los objetivos

* * *

VI. LA EVALUACIÓN

/, QUÉ ES EVALUAR

- Valorar la enseñanza y el aprendizaje para poder tomar las decisiones necesarias que garanticen su adecuado desarrollo conforme a los objetivos propuestos

2. EVALUACIÓN INICIAL

- Conocer el grado de desarrollo del alumno y su bagaje de conocimientos, para determinar la ayuda pedagógica que se le debe prestar

3. *EVALUACIÓN FORMATIVA*

- Seguir paso a paso el trabajo que se realiza para adecuar la intervención pedagógica
- Referida al proceso

4. *EVALUACIÓN SUMATTVA*

- Informa del grado de consecución alcanzado de los objetivos previstos
- Referida al resultado

* * *

VIL NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRICULO

7. *Primer nivel de concreción: DISEÑO CURRICULAR BASE*

- Competencia de la Administración Educativa
- Incluye todo lo que es prescriptivo para todo el Estado en una Etapa
- Indica prescripciones, orientaciones y sugerencias

2. *Segundo nivel de concreción: PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO*

- Competencia de cada Centro
- Se refiere a los acuerdos establecidos por el profesorado acerca de las estrategias de intervención didáctica a utilizar para asegurar la coherencia de su práctica docente

3. *Tercer nivel de concreción: PROYECTO CURRICULAR DE AULA:*

- Competencia de cada profesor
- Se refiere a las programaciones concretas de cada U. D. para guiar el trabajo de los alumnos

* * *

VIII. DISEÑO CURRICULAR BASE

1. *OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA*
   - *Capacidades del desarrollo personal a adquirir*
2. *ÁREAS CURRICULARES DE ETAPA*
3. *OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA*
   - *Capacidades a adquirir a través de cada área*
4. *BLOQUES DE CONTENIDO*
   - *Agrupaciones de contenidos que informan de lo que será objeto de enseñanza y aprendizaje en la Etapa*
   - *Se diversifican en:*
     - *Conceptos*
     - *Procedimientos*
     - *Valores y actitudes*
5. *ORIENTACIONES DIDÁCTICAS*
   - *Criterios para diseñar actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación*

* *

IX. PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

1. *QUÉ ES*
   - *Líneas fundamentales de la identidad del Centro*
   - *Principios que dan coherencia a la acción educativa (estilo propio)*
2. *COMPONENTES*
   - *Señas de identidad*
     - Concepción educativa
     - Estilo pedagógico
     - Opciones educativas
     - Axiologías

- *Finalidades educativas*
  - Objetivos Generales
  - Capacidades a desarrollar
- *Organización del Centro*
  - Estructura organizativa
  - PapeJ de los padres
  - Conexión con otras instituciones
  - Responsables correspondientes
- *Reglamento de Régimen interior*
  - Normativa necesaria

* * *

X . PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (I)

1. QUÉ ES

- Concreta la respuesta educativa propia de cada Centro

2. FUENTES

2.1. El Proyecto Educativo propio
2.2. El Diseño Curricular Base
2.3. El contexto sociocultural
- Cómo son los alumnos de la Etapa
- Expectativas de las familias y alumnos que reciben los servicios del Centro
- Necesidades más importantes del entorno sociocultural

2.4. La experiencia educativa adquirida

* * *

XI. PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (II)

I. ELEMENTOS REFERIDOS A TODA LA ETAPA

1. Presentación del proyecto
   - *Señas de identidad del Centro*
   - *Estilo educativo*
   - *Rasgos esenciales del alumnado y entorno*

2. Objetivos Generales de la Etapa
   - *Integración de los del D.C.B. y P.E.C.*
3. Elementos de contenido
   - *Identificar, seleccionar y completar los elementos de contenido a partir de los bloques de contenido*
4. Principios metodológicos
   - *Adecuar las orientaciones pedagógicas generales del D.C.B. a las características del Centro y de los alumnos, concretándolas*
5. Criterios de evaluación
   - *Por áreas*
   - *Temporalización de las sesiones*
6. Criterios de agrupamiento de alumnos
7. Organización espacio-temporal
8. Criterios para la selección y uso de materiales y recursos didácticos
9. Opcionalidad

* * *

XII. PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (III)

II. ELEMENTOS REFERIDOS A CADA CICLO

1. Objetivos terminales de área
   - *Lo que se ha de conseguir en cada área al término de un ciclo*
2. Secuenciación de los elementos de contenido
   - *Determinar los contenidos que corresponden a cada ciclo*
3. Criterios metodológicos de cada área
4. Criterios de evaluación de cada área
5. Atención a la diversidad
   - *Preceptuación*
   - *Organización de recursos* para alumnos con necesidades educativas especiales

* * *

XIII. PROYECTO CURRICULAR DE AULA O PROGRAMACIONES

1. OBJETIVOS

1.1. Comunes o fundamentales (obligatorios)
1.2. Individuales (según capacidad e intereses)

2. *CONTENIDOS*

2.1. Conceptuales (conceptos, hechos, principios...)
2.2. Procedimentales (estrategias de aprendizaje)
2.3. Actitudinales (valores, actitudes, hábitos)

3. MEDIOS

3.1. Actividades
- 3.1.1. De enseñanza
  - Estrategias de enseñanza
  - Motivación
  - Ayuda u orientación
  - Explicación
- 3.1.2. De aprendizaje
  - Tareas para realizar
    - • Sobre los contenidos indicados
    - • Incardinadas en las estrategias de aprendizaje previstas
    - • A través de las situaciones de aprendizaje:
      - * Grupo expositivo
      - * Grupo coloquial
      - * Trabajo en equipo
      - * Trabajo independiente
      - * Trabajo en rincones o zonas
- 3.1.3. De evaluación

3.2. Recursos materiales

BIBLIOGRAFÍA

1. AA.VV. (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula.* Barcelona.
2. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases.* Rialp. Madrid. 3.ª edición.
3. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-c): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* Rialp. Madrid. 3.ª edición.
4. BLANCO COTANO, M. (1993-1°): *El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.* Instituto de Ciencias de Ja Educación. Universidad de Navarra. Pamplona.
5. BLANCO COTANO, M. (1993-2°): *Componentes del Proyecto Curricular.* Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Navarra. Pamplona.
6. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Cajas Rojas,* cuadernillo *Proyecto Curricular.* Madrid.
7. MORENO G., J. M. (1990): *El Diseño Curricular del Centro Educativo.* Alhambra-Longman. Madrid.

CAPÍTULO II

LOS OBJETIVOS CURRICULARES

1. FINALIDADES Y OBJETIVOS GENERALES

Como acabamos de ver, en la programación de la enseñanza la primera tarea que se ha de afrontar es la formulación de objetivos teniendo en cuenta los fines educativos que sé persiguen.

La diferencia entre finalidades y objetivos consiste en que aquéllas establecen los resultados últimos que se espera que los alumnos alcancen, mientras que éstos se refieren a resultados o procesos más concretos. *Las finalidades* son demasiado extensas, describen estados o expectativas generales, amplios, y se identifican con las *intenciones educativas.* Por ejemplo:

«Educar la voluntad para que los alumnos adquieran gradualmente un sentido más acabado de la libertad y de la responsabilidad mediante el desarrollo de valores y el suficiente criterio moral, y para que sean capaces de poner en práctica las decisiones personales y de cumplir los compromisos adquiridos libremente».

La primera concreción de las intenciones educativas son los *objetivos generales de etapa*, que establecen qué capacidades tratamos de desarrollar y conseguir en cada una de las etapas o períodos educativos (Educación Infantil, Educación Primaria...) Están formulados en forma de capacidades interrelacionadas, no como conductas mensurables, y no indican el grado de desarrollo, que será distinto en cada alumno. Por eso no son directamente evaluables, aunque inspirarán los procesos de evaluación para que

permitan analizar el avance global que los estudiantes han realizado en sus capacidades. He aquí dos ejemplos:

a) «Utilizar los diferentes medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática para comunicarse, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas».

b) «Identificar y plantearse interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando los conocimientos y los recursos disponibles para resolverlos de forma autónoma y creativa, o con la colaboración de otras personas, si es necesario».

Como puede observarse, estos objetivos se refieren a capacidades generales que se trabajarán desde todas las áreas, aunque cada una de ellas, por su peculiar configuración, incida de modo distinto en su desarrollo.

Por eso el siguiente paso consiste en concretar los *objetivos generales de área,* que son aquellos que corresponden a las distintas áreas de enseñanza. *Han de servir para conseguir los objetivos generales de etapa, por lo que son una parte o concreción de aquéllos.* La suma de los objetivos de todas las áreas ha de ser equivalente a los de la etapa, que se alcanzarán cuando se logre el dominio de los objetivos de todas y cada una de sus áreas. Una formulación precisa de los objetivos generales de cada área ayudará al profesor a ser consciente de que su asignatura no es un fin en sí misma, sino un medio para educar al alumno.

2. OBJETIVOS TERMINALES

La primera fragmentación de los objetivos generales de área origina los *objetivos terminales* o globales, que manifiestan las capacidades o conductas que se espera obtener una vez adquiridos ciertos conocimientos, destrezas y valores. Se establecen con la confianza de conseguirse en determinados períodos de tiempo

inferiores al de la etapa (al final de un grupo de unidades didácticas, del curso o, sobre todo, del ciclo). Veamos dos ejemplos:

a) «Explicar distintos aspectos de la agresión al medio producida por el hombre, tanto por la observación del entorno como por la investigación en los medios de comunicación, para aprender a valorar de modo adecuado el ambiente».

b) «Describir lugares, objetos, personajes y ambientes, a través de la lectura comentada de algunas descripciones y la práctica de los diferentes recursos estilísticos propios de esta forma de expresión».

3. OBJETIVOS CONCRETOS O DIDÁCTICOS

Los *objetivos concretos* o particulares son parte de los objetivos terminales, de modo que la consecución de varios objetivos concretos lleva a la de uno terminal. Normalmente se refieren a una unidad didáctica y, al ser más concretos, tienen un bajo nivel de abstracción. Cada uno de ellos ha de corresponder a una de las dimensiones del contenido (conceptos, procedimientos o valores).

Los objetivos concretos, al igual que los terminales, pueden ser *operativos o abiertos.* Seguidamente los estudiaremos por separado.

4. OBJETIVOS OPERATIVOS

Se llaman operativos aquellos objetivos que identifican, definen o describen el acto observable que se aceptará como prueba de que el alumno ha adquirido un aprendizaje. El objetivo operativo, pues, *describirá qué conducta o habilidad habrá de observarse en el alumno como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Todo objetivo operativo consta de tres elementos: la operatividad, las condiciones y el criterio evaluador.

La *operatividad* se refiere siempre a una conducta observa-

ble, en la medida en que todo aprendizaje lo es. Ahora bien, ninguno de nosotros puede observar el conocer, o el comprender, o el saber algo, pues para medir ese conocimiento, o esa comprensión en el alumno, le pedimos que haga algo: explicar, demostrar, analizar, describir, definir, enumerar, etc. De ahí que sólo sean operativos los verbos que, como éstos, indiquen acciones específicas, concretas y de interpretación unívoca, y no sean vagos, generales o de interpretación equívoca, como ocurre con términos como saber, conocer, comprender o entender.

La operatividad está formada por el verbo y el complemento directo del objetivo. El verbo se refiere a la conducta u operación a realizar, e implica siempre el *desarrollo de una capacidad*, y el complemento directo indica el contenido u objeto de dicha conducta.

Las *condiciones* se refieren a las circunstancias en las cuales ha de realizarse el acto observable o resultado. Si una madre manda a su hijo a comprar un kilo de carne sin más explicaciones, no señala ninguna condición, por lo que el hijo cumpliría bien su encargo comprando cualquier tipo de carne. Ahora bien, si le indica que la carne ha de ser de cerdo, sin grasa, y que ha de traerla antes de media hora, no cabe duda que la orden queda más completa y mejor expresada gracias a estas condiciones. Como puede apreciarse, las condiciones constituyen los complementos circunstanciales del objetivo.

El *criterio evaluador* indica el nivel que ha de alcanzar el alumno, cumplido el cual ha de considerarse cubierto suficientemente el objetivo.

El esquema de redacción de objetivos operativos puede responder (aunque no siempre en este orden) al siguiente modelo: Infinitivo + complemento directo + complementos circunstanciales + criterio evaluador. He aquí un ejemplo:

«Localizar los ocho ríos más importantes *{operatividad)* de la Península Ibérica *{condición),* en un mapa mudo *(condición).* Sólo se permite un error» *{criterio evaluador).*

A continuación se indican tres ejemplos más, para que el lector averigüe los tres elementos en cada uno:

a) Dados doce números romanos (en los que habrá tres correspondientes a unidades, tres a decenas, tres a centenas

y tres a millares), traducirlos todos al sistema arábigo sin ningún error.

b) Ordenar alfabéticamente de modo correcto al menos el 90% de 80 palabras de entre las que habrá como mínimo dos que comiencen por cada una de las letras del abecedario.

c) Dadas diez características culturales, escoger seis correspondientes a los esquimales.

Como los objetivos operativos, por su propia naturaleza, indican resultados concretos y están expresados por un verbo de «acción», puede ocurrir que no se vea clara la diferencia entre objetivo y actividad. Para resolver esta dificultad, hay que tener en cuenta que *todo objetivo ha de ser educativamente significativo e importante, mientras que la actividad no.* La actividad es un medio, el objetivo un fin próximo. Al redactar un objetivo hay que preguntarse: ¿es significativo e importante el resultado a que se refiere, de forma que pueda considerarlo un fin próximo, y no sólo un medio?[1]

5. OBJETIVOS ABIERTOS

Los procesos abiertos constituyen un planteamiento complementario al modelo de objetivos operativos. La diferencia entre ambos estriba en que los objetivos operativos o cerrados indican acciones fijas, siempre las mismas y en el mismo orden, son de interpretación unívoca y exigen los mismos resultados a todos los alumnos, mientras que los objetivos abiertos se refieren a tareas cuyas acciones varían de unos a otros, no comportan un mismo orden y su consecución no comporta los mismos resultados a todos, sino resultados distintos y singulares.

Pensemos por ejemplo en la realización de un viaje. Hay una gran diferencia entre salir con una meta fija, sabiendo de ante-

[1] Un estudio más completo de los objetivos operativos, con suficientes ejemplificaciones para su mejor entendimiento, puede verse en: BERNARDO CARRASCO, J. 1995-a, citado en la bibliografía.

mano dónde tenemos que parar (para comer, para contemplar monumentos artísticos....) y adonde queremos llegar, o salir simplemente de viaje, sin plazos, sin condicionantes, sin programación previa.

Si trasladamos esto a la enseñanza, nos encontramos con que, siguiendo un modelo operativo, la eficacia radica en que se definan de antemano y con precisión los resultados que se pretenden lograr, así como los pasos necesarios para ello, mientras que la mayor eficacia del proceso abierto radica en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la significación de las experiencias vividas y de la implicación personal del alumno en ellas.

Podríamos atribuir a los objetivos abiertos y al modelo de enseñanza que caracterizan las siguientes peculiaridades:

a) Procesos iniciados en las mismas condiciones pueden llegar a situaciones o resultados muy diferentes, en virtud de la dinámica peculiar generada en cada uno de ellos a lo largo de dicho proceso. Unas ideas nos llevan a otras, unas informaciones a otras, unas actividades a otras, y así vamos avanzando en el aprendizaje a través de una red de conexiones imprevisibles y diferentes en cada clase y sujeto, no por un circuito trazado de antemano. El camino se va «alumbrando» a medida que se va recorriendo: se va haciendo camino al andar, como diría el poeta.

b) El proyecto de trabajo no especifica la conducta a desarrollar por el alumno tras una o varias actividades de aprendizaje: no se desea la homogeneidad de los resultados, respuestas o productos logrados, sino la diversidad. Si yo pido a los alumnos «Dramatizar una narración» o «Redactar un cuento», no hay una respuesta única a esos propósitos y por tanto se trata de actividades divergentes que favorecen la creatividad. Por otro lado, lo que realmente interesa es que el alumno haga su propio trabajo personal, no que repita opiniones o juicios de otros. Por lo tanto se buscan resultados personales. Y personal habrá de ser su evaluación, puesto que no cabe referirlos y compararlos

con un standard o patrón común. En realidad lo que se desea saber es precisamente qué aportan de propio, de visión personal, cuál es su singularidad.

c) A la vista de lo señalado queda claro que los objetivos abiertos son más orientativos que prescriptivos. Trabajar con objetivos abiertos no significa carecer de una visión general de lo que se pretende conseguir o de lo que puede suceder en ese «encuentro» didáctico. Esa idea general la posee el profesor; lo que sucede es que, planteada así, no conlleva las especificaciones exigidas por los objetivos operativos. Si el profesor se propone hacer una visita didáctica a una fábrica de la localidad, lleva una idea previa del sentido que esa salida tiene en su programación didáctica, pero sabe que esa idea es provisional, que cada uno de sus alumnos alcanzará resultados diferentes, y por tanto su idea le ayuda más a *orientar* la visita que a *definir* el resultado a alcanzar en ella. Es probable que los resultados sean tan novedosos y sorprendentes pana sus alumnos como para él mismo.

En resumen, en el proyecto de trabajo se presenta y describe el contexto en que se produce la experiencia: identifica una situación que constituye -por sí misma y por la forma en que es planteada- una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas e hipotetizar soluciones sobre ellas. En definitiva, una situación, tarea o problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los alumnos, de ofrecerles oportunidades para implicarse personalmente en ella y susceptible de que cada uno pueda extraer aprendizajes diferentes.

He aquí algunos ejemplos de objetivos abiertos:

a) Realizar una salida fuera del centro para conocer *in situ* una determinada empresa, granja...

b) Organizar un debate sobre cómo funcionan las relaciones interpersonales en la clase.

c) Recoger las noticias de la prensa del último mes sobre incendios forestales y analizarlas desde distintas perspectivas.

d) Comentar y valorar determinada película.

e) Hacer un comentario de texto.

Conviene insistir en que los objetivos operativos y los objetivos abiertos *no se excluyen, sino que desempeñan funciones complementarias:* los objetivos operativos sirven para especificar los aprendizajes básicos y habilidades a alcanzar, y los objetivos abiertos, para proponer experiencias amplias, en las que el alumno ponga en ejercicio aquéllos y otros aprendizajes. Caben juntos, o alternativamente, en el diseño curricular.

6. OBJETIVOS COMUNES E INDIVIDUALES

Los objetivos comunes son aquellos cuyo logro es necesario para todos los estudiantes, y los objetivos individuales son aquellos otros que, sin ser necesarios para todos, marcan distintas posibilidades en función de las diferentes condiciones de cada alumno.

La formulación explícita de los objetivos comunes hace posible el cultivo de los elementos que tiene a su alcance y han de utilizar todos los escolares. Permite una evaluación rigurosa del rendimiento, hace posible la comparación de los resultados en las evaluaciones y justifica la máxima exigencia en el logro de los mismos. Estos objetivos comunes son, por sus mismas condiciones, *necesarios, fundamentales, básicos, obligatorios para todos y, al tener que ser alcanzados por todos, mínimos.*

Los objetivos individuales cubren, como su nombre indica, el campo de la individualidad de cada sujeto. Se exigirán en función de las capacidades e intereses, y pueden servir tanto para *ampliar* conocimientos como para *encauzar determinadas aptitudes o aficiones.*

La distinción entre objetivos comunes e individuales evita la dispersión de esfuerzos, que corrientemente lleva a un aprendizaje superficial y de baja calidad. Por otra parte, permite atender a lo que hay de común en la educación humana y a lo que hay de particular en el proceso de perfeccionamiento de cada persona.

7. A MODO DE SÍNTESIS

De acuerdo con lo expuesto, concluimos con la siguiente clasificación de los objetivos:

a) Por su extensión o amplitud
- Objetivos generales
  * De etapa
  * De área
- Objetivos terminales
- Objetivos concretos o didácticos

b) Por su estructura
- Objetivos operativos o cerrados
- Objetivos abiertos

c) Por su nivel de exigencia
- Objetivos comunes
- Objetivos individuales

BIBLIOGRAFÍA

1. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases.* Ed. Rialp. Madrid. 3.ª edición.
2. HERNÁNDEZ, P. (1995): *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del Proyecto Docente.* Narcea. Madrid.

CAPÍTULO III

LOS CONTENIDOS CURRICULARES

1. DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tradicionalmente se han entendido como contenidos de las distintas materias y áreas los conocimientos sobre conceptos, hechos, principios y leyes que profesores y alumnos habían de transmitir y aprender, respectivamente, a lo largo del curso escolar. Eso conducía en la mayoría de los casos a una enseñanza libresca y a un aprendizaje mecánico-repetitivo que miraba más hacia las «cabezas llenas» que hacia las «cabezas bien hechas».

Las nuevas propuestas curriculares, recogiendo los resultados de recientes investigaciones psicopedagógicas y las necesidades sociales, proponen tres tipos de contenidos que responden no sólo a *lo que hay que aprender*, sino además a *cómo hay que aprenderlo* y, en su caso, *practicarlo.* Estos tres tipos de contenidos se denominan:

- Contenidos conceptuales
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales

2. CONTENIDOS CONCEPTUALES

Estos contenidos responden a lo que hasta ahora se ha entendido como objeto fundamental de conocimiento en las distintas áreas y materias del currículo, y pueden ser de tres tipos:

a) Conocimiento de *conceptos.* El concepto es una idea formada en el entendimiento a partir de la percepción de los rasgos comunes de un conjunto de seres, hechos o símbolos. Sirvan de ejemplo los conceptos de mamífero, número primo, triángulo, nube...

b) Conocimiento de *hechos.* Un hecho se refiere a un suceso, a un acontecimiento, a algo que ha ocurrido. Por ejemplo, el Descubrimiento de América, la invención de la imprenta, etc.

c) Conocimiento de *principios.* Un principio es un enunciado que describe alguna relación (de causa-efecto, de antecedente-consecuente, etc.). Por ejemplo, la ley de la gravedad, el teorema de Pitágoras, el ciclo natural del agua...

3. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

3.1. Diferentes maneras de aprender con un mismo contenido

Supongamos que los alumnos de dos clases del mismo curso y edad han de aprender a realizar el plano de su clase. El profesor de la primera clase les enseña, en primer lugar, cómo puede hacerse un plano semejante: el del patio del recreo. Para ello dibuja un rectángulo y les indica que utilizará determinados símbolos para representar todos sus elementos, situándolos adecuadamente en dicho rectángulo. Después explica a sus alumnos que hagan el plano de la clase de la misma manera, indicándoles los signos a usar para representar las ventanas, sillas, mesas, etc.

El profesor de la segunda clase pretende que sus alumnos analicen cuáles son las variables que hay que tener en cuenta a la hora de realizar el plano, y decidan, después de reflexionar, cuál

es la mejor forma de realizarlo y por qué. Para ello les muestra varios tipos de planos (de un comedor, de una vivienda, de un aula...), y les pide que analicen cuál es la finalidad de cada uno, en qué se parecen, en qué se diferencian y por qué. Además les hace reflexionar sobre la necesidad de escoger una forma de representar los diferentes elementos, los criterios a que deben atenerse estas representaciones y cómo hay que mantener las proporciones entre las medidas del plano y las medidas reales.

Seguidamente les manda hacer el plano de la clase, que servirá para explicar después a sus padres dónde están sentados y cómo está organizada el aula. Les recuerda que piensen en la finalidad del plano y que analicen qué hay que saber y qué hay que saber hacer (cómo medir los elementos, cómo dibujarlo, qué símbolos utilizar, etc.).

Si analizamos ahora estos dos ejemplos, evidenciaremos diferencias sustanciales en el tipo de aprendizaje que promueven. En la primera clase, los alumnos aprenden a realizar el plano utilizando los mismos procedimientos que su profesor. Seguramente no sabrían realizar, sin su ayuda, un plano más complejo con distinta finalidad. No han aprendido cómo y por qué utilizar unos determinados símbolos y no otros, o qué procedimientos utilizar para hacer el plano a escala conservando las proporciones de las medidas reales. Su actividad se ha limitado a copiar lo que su profesor ha hecho para realizar el plano del patio del recreo.

Los alumnos de la segunda clase no sólo analizan y aprenden a utilizar los procedimientos que les permiten realizar la tarea correctamente, sino que, además, aprenden también a planificar su actuación en función de algunas de las variables relevantes a la hora de realizar un plano. Así, antes de empezar tienen en cuenta cuál es la finalidad del plano para decidir en consecuencia qué símbolos son los más adecuados; reflexionan sobre sus posibilidades de llevar a cabo la tarea encomendada, recordando aquello que conocen sobre el tema o buscando la información que consideran necesaria; aprenden a valorar el proceso seguido y a considerar sus decisiones como hipótesis de trabajo, que pueden ser sometidas a revisión a partir de la comparación del resultado obtenido (el plano) con los propios objetivos, y de cotejarlo con los resultados a los que otros alumnos han llegado.

En los dos casos el producto final de su aprendizaje, entendido como *resultado* observable, es el mismo: realizar un plano. Pero el *proceso* seguido en cada caso para conseguirlo es muy distinto, y las diferencias estriban en el tipo de aprendizaje promovido y en su calidad. Los alumnos del segundo ejemplo no sólo aprenden cómo utilizar algunas técnicas útiles en la realización de planos, diferenciándolas de otras menos útiles, sino además aprenden a planificar, controlar y valorar su actuación, intentando utilizar de forma reflexiva los procedimientos aprendidos. Por otra parte, a partir de este primer análisis es fácil aventurar cómo afrontarían tareas de aprendizaje similares en otras situaciones los alumnos de ambas clases.

En resumen, los objetivos que persiguen dichos profesores son, en el primer caso, enseñar a sus alumnos a seguir las instrucciones al pie de la letra, y en el segundo caso, utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué, antes, durante y una vez terminado el trabajo. Este último objetivo comporta el que los alumnos aprendan estrategias para mejorar su aprendizaje y gestionarlo de forma autónoma y eficaz (Monereo y otros, 1994).

3.2. Aprendizaje metacognitivo de estrategias

Una breve reflexión sobre los elementos necesarios para un aprendizaje eficaz nos lleva a la conclusión de que son básicamente tres: que se pueda aprender, que se quiera aprender y que se sepa aprender.

Poder aprender requiere una capacidad suficiente del alumno en forma de inteligencia, aptitudes específicas para los estudios y adecuada adaptación a la institución docente.

Querer aprender lleva implícito el problema de la motivación. Efectivamente, el aprendizaje no se produce por el mero hecho de que se asista a la escuela y se realicen determinadas acciones, sino que está íntimamente relacionado con factores actitudinales y de la voluntad. El estudio no se engendra a sí mismo, sino que debe ser motivado, de forma que la cantidad y calidad del rendimiento

que con él se obtiene dependen de la naturaleza de los propósitos y del impulso con que lo encara el estudiante.

Pero es en el *saber* aprender donde la tarea docente puede influir más. Efectivamente, el estudio es una forma de trabajo, y todo trabajo puede y debe realizarse por métodos que faciliten su mayor eficacia. Es a través del uso adecuado de estrategias de aprendizaje como se consigue alcanzar el máximo rendimiento con menos esfuerzo y más satisfacción personal (Bernardo, J. 1995-b).

Pero es que, además, está demostrado que la capacidad también aumenta cuando se explota adecuadamente; y no hay mejor modo de explotarla que empleándola a fondo en su función específica y del mejor modo posible, que es, a fin de cuentas, lo que pretenden las estrategias de aprendizaje, por lo que también se puede afirmar que influyen en el *poder* aprender. Por otra parte, debemos preguntarnos si es posible mantener la motivación por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente una y otra vez para alcanzar los niveles exigibles. Y en esta circunstancia pueden estar no pocos alumnos con capacidad intelectual normal. Un alumno que sabe qué y cómo aprender, que conoce el esfuerzo que requiere una tarea y utiliza los recursos adecuados para realizarla, tiene conciencia de que el esfuerzo le lleva a un rendimiento superior y, por consiguiente, está motivado. En consecuencia, las estrategias también influyen en el *querer* aprender (Pressley y otros, 1990; Bandura, 1977; Burón, 1993).

Pues bien, este conocimiento del qué, cómo y por qué aprender y la experiencia de su eficacia se llama *metacognición de las estrategias de aprendizaje.*

La palabra *estrategia* se refiere, etimológicamente, al arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. En este sentido se puede decir que las estrategias de aprendizaje son formas de trabajar mentalmente que mejoran el rendimiento.

Por su parte, la *metacognición* se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación. Por eso el uso metacognitivo de estrategias incluye:

a) *Saber lo que hay que hacer (conocimiento declarativo*). Se refiere al conocimiento de las estrategias: qué son, para qué sirven, qué características tienen, tipos posibles, pasos de cada una...

b) *Saberlo hacer (conocimiento procedimental):* es decir, poner en práctica el procedimiento declarativo.

c) *Controlarlo mientras se hace (conocimiento condicional)* o función autorreguladora, que incluye:
- Saber en qué situaciones es adecuado emplear cada estrategia
- Saber de qué forma debe utilizarse
- Comprobar la bondad de dicha utilización

En consecuencia, este conocimiento condicional implica los siguientes procesos:

- *Reflexión consciente:* explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y tomar decisiones sobre su posible resolución.
- *Planificación:* ver qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje, y cómo se llevará a cabo dicha actuación posteriormente.
- *Realización:* hacer la tarea controlando continuamente el curso de la acción y efectuando cambios deliberados.
- *Evaluación* de la propia conducta para identificar decisiones cognitivas inapropiadas con objeto de ser corregidas en el futuro.

Todo esto significa que no le basta al alumno conocer cómo aplicar las diferentes estrategias -aunque esto sea muy importante-, sino que es necesario, además, que construya su propio conocimiento sobre el uso adecuado de estas estrategias (Coll, 1990) para poder tomar decisiones sobre cuándo y por qué se deben utilizar unos procedimientos y no otros. Como dicen Nisbet y Shucksmith (1986), el factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y de responder en consecuen-

cia, y esta capacidad raramente es enseñada o alentada en la escuela.

Es decir, que la calidad del aprendizaje no depende sólo de un alto nivel de inteligencia o del dominio de buenos métodos y técnicas de estudio, sino también de la posibilidad de *captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y de controlar con los medios adecuados dicha situación.* O lo que es igual, el alumno necesita, además de conocer las estrategias de aprendizaje, saber ajustarse continuamente a los cambios y variaciones -internos y externos- que se van produciendo en el transcurso de la actividad. Por ejemplo, resistirse a la disminución de la motivación, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo (cambios internos), o compensar limitaciones de recursos o espacios, temperatura inadecuada, etc. (cambios externos) (Monereo y otros, 1994).

3.3. ¿Estrategias o procedimientos?

Las estrategias pueden diferenciarse en *métodos, técnicas, habilidades y destrezas* para aprender. Por lo que se refiere al término *procedimiento,* puede decirse que es sinónimo del de *estrategia.* «Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta» (Coll, 1987). De acuerdo con esto, los rasgos característicos de todo procedimiento son tres:

a) Se refiere a una actuación.
b) No es una actuación cualquiera, sino ordenada.
c) Esta actuación se orienta hacia la consecución de un fin.

De la misma manera que los *conceptos* constituyen el *saber* del conocimiento, los *procedimientos o estrategias* constituyen el *saber hacer, el saber actuar eficazmente.*

Los procedimientos, en la medida que constituyen un contenido a adquirir por los alumnos, han de convertirse en objetivos que se deben programar y han de estar presentes en la evaluación. Y no es que los procedimientos hayan sido olvidados hasta ahora,

sino que ahora hemos tomado mayor conciencia de su existencia e importancia.

Desde el punto de vista de los tipos de procedimientos o estrategias existentes, se puede afirmar, en primer lugar, que se pueden distinguir tres grandes bloques: *el procedimiento general, el procedimiento específico y el procedimiento subsidiario.*

El procedimiento general es la estrategia cognitiva que resulta común a diversas materias. Sirvan de ejemplo la «formulación de hipótesis» o la «deducción de conceptos».

Pero hay también estrategias específicamente relacionadas con la naturaleza de las distintas disciplinas. Es más, probablemente no sería fácil distinguir la entidad de las diversas materias si éstas no generan estrategias cognitivas diferenciadas entre sí y que les pertenecieran en exclusiva. Por ello podría definirse el procedimiento específico como aquello que constituye una habilidad intelectual específica que desarrolla de manera propia en la persona una materia concreta, sin cuyo estudio se mutila en algunos aspectos la formación integral del ser humano. Por ejemplo, un procedimiento específico de la Geografía es la «situación y orientación en el espacio».

Por su parte, los procedimientos subsidiarios son aquellos específicos de una disciplina cuyo uso es imprescindible en otra que no los tiene como propios; por ejemplo, el «cálculo» es un procedimiento específicamente matemático, pero, no siendo su desarrollo propio de la Geografía, esta materia lo necesita para estudiar alguna de sus partes.

Desde otro punto de vista, pueden distinguirse otros dos tipos de procedimientos o estrategias: los *cerrados,* también llamados algoritmos, y los *abiertos* o heurísticos. Cuando las acciones en la realización de una tarea son fijas, siempre las mismas y en el mismo orden, de forma que, ejecutadas correctamente, es segura la solución del problema, estamos ante un algoritmo; por ejemplo, realizar una división. Por el contrario, cuando la tarea puede realizarse a través de actividades muy variadas, que no comportan necesariamente un orden y cuya ejecución no garantiza el mejor resultado, estamos ante un procedimiento heurístico, como ocurre, por ejemplo, al pintar un cuadro o al realizar un torbellino de ideas (Bernardo, J. 1995-b).

4. Errores más frecuentes sobre las estrategias de aprendizaje como contenido curricular

a) No confundir estrategias de aprendizaje con estrategias de enseñanza

El procedimiento de aprendizaje es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya, y el aprendizaje de este procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos de enseñanza. Así pues, los procedimientos curriculares son contenidos que han de aprender los alumnos, mientras que las estrategias de enseñanza se refieren a lo que hace o prevé el profesor para conducir los aprendizajes.

b) No confundir procedimientos de aprendizaje con actividades de aprendizaje que hacen los alumnos

Una cosa son los contenidos de aprendizaje y otras las actividades o medios para llegar a adquirirlos. El procedimiento puede ser uno, si bien los caminos para llegar a él pueden ser diversos. La estrategia, pues, no consiste en el conjunto de actividades que el alumno realiza para obtener algún conocimiento específico. O lo que es igual, por el hecho de proponer muchos ejercicios y actividades prácticas, no quiere decir, de entrada, que ya se estén trabajando procedimientos.

c) No confundir conceptos con procedimientos

Los contenidos conceptuales designan conjuntos de objetos, sucesos, símbolos, etc., con características comunes, o definen relaciones entre conceptos, según quedó dicho. Se trata de unos conocimientos con los cuales *decimos o declaramos cosas* (de las cosas, de las personas, de la naturaleza, de los números, de los grupos sociales, del pasado, de los símbolos...) Por eso este tipo de conocimiento se denomina *declarativo.* En cambio los contenidos procedimentales designan *conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas.* Se trata, como recordaremos, de conocimientos referidos al *saber hacer cosas* (sobre las personas, sobre las cosas, sobre los

números...). Resumiendo: una cosa es *saber declarar y* otra *saber hacer.* Con el aprendizaje de procedimientos se pretende *conocer* las formas de actuar, de *usar* este conocimiento, así como *usar esas formas* para conocer más cosas. Porque los saberes tienen una dimensión práctica, una dimensión de aplicación y uso, y esta dimensión es la que abordan los procedimientos.

3.5. El profesor como aprendiz de estrategias: aprender a aprender

Se puede afirmar, de un modo sintético, que la tarea del profesor consiste en enseñar a aprender a sus alumnos. Ahora bien, para que el profesor sepa enseñar a aprender antes debe haber *aprendido a aprender,* o mejor aún, debe estar en una disposición permanente de aprender, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender; tomando decisiones sobre qué debe aprender, cómo ha de hacerlo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar las estrategias de aprendizaje de que dispone. Es decir, ha de actuar metacognitivamente en el aprendizaje de los procedimientos que le son propios como enseñante de estrategias. Así lo ponen de manifiesto varias investigaciones (Pressley y otros, 1990; Poggioli, 1989; etc.).

Como consecuencia de lo anterior surgen dos preguntas:

a) ¿Qué ha de aprender el profesor sobre el uso metacognitivo de las estrategias de aprendizaje? Cualquier aprendiz de estrategias, incluido el profesor, debe poseer dos requisitos fundamentales (Monereo y otros, 1994):

1. Reflexionar sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades. Esto implica plantearse y responder a preguntas como éstas: ¿Soy capaz de tomar notas sintéticas en una charla o conferencia?¿Sé cómo ampliar mis conocimientos profesionales? Etc.

2. Saber regular la propia actuación para realizar una tarea o resolver un problema, lo cual debe llevar a plantearse y resolver interrogantes como éstos: ¿Cuáles son

los objetivos que pretendo conseguir?¿Qué conocimientos necesitaré para hacer bien mi tarea?¿Son adecuados los procedimientos que estoy utilizando?¿Me atengo al tiempo de que dispongo?¿He conseguido, al finalizar la tarea, los objetivos que me propuse? Si volviera a hacer esta tarea, ¿qué factores del proceso modificaría? Etc.

b) ¿Qué requisitos son necesarios para que el profesor aprenda sus propias estrategias de forma metacognitiva? Baker y Brown (1984) consideran que cualquier programa que tenga como objetivo formar en el uso metacognitivo de las estrategias de aprendizaje ha de cumplir, para ser efectivo, tres requisitos generales:

1. Entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje.
2. Revisión y supervisión en su utilización.
3. Análisis del resultado de estos procedimientos y de su utilidad en situaciones educativas reales.

Para estos autores, los programas que cumplen únicamente el primero de estos requisitos, no consiguen que los aprendices hagan un uso adecuado de las estrategias, porque no aprecian las razones por las que tales procedimientos son beneficiosos; y no desarrollan las habilidades que les permiten saber cómo, cuándo y en qué situaciones deben utilizarlos. Por tanto, al preparar sus clases el profesor deberá saber:

a) Lo que aprende o ha aprendido
b) Cómo lo ha aprendido
c) Cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido

3.6. El profesor como orientador de estrategias: enseñar a aprender

El profesor, por tanto, debe aprender los contenidos de su materia de forma estratégica y metacognitiva para poder enseñar a los alumnos a aprender. Esto choca con la mentalidad de algunos

profesores que, como dice Sancho (1993), se han formado en una disciplina acotada y en la aplicación prescriptiva y rígida de unas fórmulas didácticas -no en el uso deliberado y curricularmente relevante de una metodología de enseñanza que favorezca la transferencia y aplicación reflexiva de procedimientos de aprendizaje-, o confundiendo actividad con aprendizaje como si toda actividad fuera estratégica.

Los profesores han de ser muy conscientes de que su forma de enseñar influye decisivamente sobre la forma de aprender de sus alumnos. ¿Cómo debe actuar, pues, el profesor? Podemos resumirlo, siguiendo a Monereo y otros (1994) -y con las aportaciones de nuestra propia experiencia- de la siguiente forma:

a) Proporcionar a los estudiantes procedimientos de trabajo e investigación similares a los que han propiciado el desarrollo científico de esa materia, que les ayuden a construir el conocimiento basado en cuestiones como *dónde y cómo* buscar y seleccionar información relevante, *cómo* elaborar y confirmar hipótesis, *de qué manera y bajo qué criterios* organizar y presentar la organización descubierta, etc. A esto se refería Rousseau cuando afirmaba: «Que el niño no aprenda la ciencia, que la invente». Es el aprendizaje por descubrimiento que también puede realizarse utilizando el procedimiento *inductivo:* partir de hechos concretos conocidos y vivenciados por el alumno para llegar a las leyes, principios y características generales que los sustentan.

b) Explicar las relaciones existentes entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo que hemos aprendido. Esto favorece la utilización metacognitiva de las estrategias de aprendizaje.

c) Insistir en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver cada problema dentro del aula: enunciado del problema e indicaciones previas del profesor, variables clave del problema, resolución alternativa de procedimientos, recursos que pueden

utilizarse, limitaciones de tiempo, etc. Por eso afirma Selmes (1993) que para ayudar a los alumnos a aprender de una manera eficaz, el profesor debería tener en cuenta tanto el proceso como lo que se estudia en una disciplina.

A los alumnos se les puede enseñar las técnicas de estudio, no de manera prescriptiva, sino creando oportunidades para la aplicación estratégica de estas técnicas en las tareas y decidir cómo las llevará a cabo. Hay que animar a los alumnos a relacionar las exigencias de la tarea con las estrategias que se podrían emplear, a ser críticos con su propio estudio y a serlo sin la presencia del profesor.

d) Establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración y reflexión de las ideas enseñadas, y no sólo su réplica memorística (Bernardo Carrasco, J., 1995-b).

3.7. Qué estrategias hay que enseñar

Al llegar a este punto es necesario considerar lo que en psicología se denomina *transferencia del aprendizaje*, que se refiere a la influencia que un aprendizaje ya adquirido tiene en la adquisición de otros nuevos y en la solución de problemas en contextos también nuevos. Pues bien, son varios los investigadores que han insistido en que la metacognición es la base de la transferencia, ya que garantiza el uso de los conocimientos en contextos nuevos y diversos. Para transferir una estrategia la persona ha tenido que conocer y observar su utilidad (metacognición), y cuándo ha resultado útil. Es decir, si los alumnos comprueban la conveniencia de usar una estrategia determinada, es muy probable que la sigan empleando en tareas distintas.

De acuerdo con esto, para elegir un programa hay que estudiar si la realización de ejercicios del mismo conduce a una mayor habilidad sólo en esa clase de ejercicios o ayuda también a aprender otras materias del curso y a realizar mejor las tareas escolares diarias; es decir, es preciso analizar su transferencia (Burén, 1993).

Concretando más, diríamos con Beltrán (1993) que el apren-

der a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender esos contenidos. Pues bien, basándonos en la clasificación que proponen Beltrán J. y otros (1987), a la que añadimos nuestras propias sugerencias, exponemos a continuación una muestra significativa de las principales estrategias cognitivas para el aprendizaje:

1. Estrategias para la búsqueda de información

- Cómo encontrar donde está almacenada la información respecto a una materia (consultar libros u otro tipo de documentación, visitar museos, etc.).
- Cómo hacer preguntas (interrogatorios, entrevistas, cuestionarios...).
- Cómo usar una biblioteca.
- Cómo utilizar material de referencia.
- Cómo observar fenómenos.

2. Estrategias de asimilación y retención de la información

- Cómo escuchar para la comprensión.
- Cómo estudiar para la comprensión.
- Cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones.
- Cómo leer con comprensión.
- Cómo registrar y controlar la comprensión (subrayado, toma de apuntes, síntesis, esquemas...).
- Cómo representar fenómenos (diagramas, mapas conceptuales, planos, periódicos murales...).
- Cómo utilizar técnicas de repaso y actualización.

3. Estrategias organizativas

- Cómo establecer prioridades.
- Cómo programar el tiempo.
- Cómo disponer los recursos.
- Cómo conseguir hacer a tiempo lo más importante.
- Cómo clasificar.
- Cómo ordenar hechos (elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones, catálogos...).

4. *Estrategias inventivas y creativas*

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva.
- Cómo razonar inductivamente.
- Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.
- Cómo organizar nuevas perspectivas.
- Cómo usar analogías.
- Cómo evitar la fijeza funcional y otras formas de rigidez.
- Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

5. *Estrategias analíticas*

- Cómo desarrollar una actitud crítica.
- Cómo razonar deductivamente.
- Cómo evaluar ideas e hipótesis.
- Cómo analizar textos.

6. *Estrategias en la toma de decisiones*

- Cómo identificar alternativas.
- Cómo hacer elecciones racionales.

7. *Estrategias de comunicación*

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito (presentación de trabajos e informes, saber argumentar y explicarse, saber dialogar, saber redactar...).

8. *Estrategias sociales*

- Cómo evitar conflictos interpersonales.
- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo competir lealmente.
- Cómo motivar a otros.

9. *Estrategias metacognitivas*

- Cómo evaluar la ejecución cognitiva propia.
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.

- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil.
- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra.
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.
- Conocer las demandas de la tarea.
- Conocer los medios para lograr las metas.
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

3.8. Cómo enseñar las estrategias

Uno de los factores determinantes en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es que el profesor sepa comunicar a los alumnos el valor real de la utilización de un procedimiento de aprendizaje, mediante la demostración de su incidencia positiva en su rendimiento. En este sentido existen estudios que demuestran que la inversión de tiempo y esfuerzo que debe realizarse para aprender el uso de estrategias queda ampliamente compensada cuando se realizan posteriormente de un modo autónomo.

Por otra parte, Borkowski y otros (1990) manifiestan que los estudiantes deben participar activamente y analizar la forma en que las estrategias aprendidas inciden en los resultados que obtienen. De este modo se facilita el mantenimiento y la generalización de su utilización. Sin participación, el estudiante podrá aumentar el conocimiento teórico de los procedimientos, pero no su utilización en el momento preciso.

Sobre la forma más concreta de enseñar las estrategias, podemos decir, siguiendo a Burón (1993), que se puede integrar su enseñanza dentro de las asignaturas mismas. Para ello un buen sistema puede ser dedicar, a principios de curso, algunas horas a enseñar los aspectos de las estrategias que son comunes a las di-

ferentes materias, responsabilizándose después cada profesor de enseñar a sus alumnos a aplicar esos principios generales al estudio de su asignatura concreta, junto con las estrategias específicas de la misma. Esto evitaría que todos los profesores tuvieran que explicar y repetir los mismos principios básicos comunes.

En definitiva, lo que se pretende, como ha quedado dicho, no es sólo que los alumnos conozcan las estrategias -lo cual es muy importante, por otra parte-, sino que las *usen* de forma continuada para que se conviertan en *hábito de trabajo y estilo de aprendizaje,* de forma que sean guías reales del trabajo escolar diario.

4. CONTENIDOS ACTITUDINALES

4.1. Justificación

Una de las referencias obligadas en los documentos producidos en los últimos 25 años por pedagogos, políticos, planificadores y expertos de los organismos de educación, tanto nacionales como internacionales, son las *actitudes y valores,* que constituyen la base de los contenidos actitudinales.

Efectivamente, como afirma J. A. Alcázar (1995) la sociedad actual reclama con insistencia una educación en valores y actitudes para los estudiantes, como consecuencia de la crisis social generalizada que padecemos y que tiene sus manifestaciones en la inseguridad ciudadana, la corrupción de la vida política, los actos de violencia, la injusticia, la insolidaridad... Estas situaciones son el resultado de un modo empobrecido de vivir, que se pone especialmente de manifiesto en la *subversión de valores.* Así la verdad se subvierte en opinión mayoritaria, la bondad en interés, la convicción en postura, el amor en sexo, la libertad en independencia...

Se hace necesario un planteamiento ético elemental sobre el que puedan apoyarse las *relaciones humanas,* tanto a nivel privado como público. Se trata de enfrentar la plaga de *analfabetismo moral* que lentamente va extendiéndose en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. Lo que está en juego no es sólo el futuro profesional de los ahora estudiantes, sino la misma *capacidad de llevar adelante la propia vida,* de capear con éxito

los desafíos cotidianos con los que inexorablemente la vida confronta a cada ser humano.

La respuesta del mundo de la educación no puede ser el silencio conformista, sino la *promoción de lo valioso a la altura de la dignidad de la persona.* El hombre de hoy necesita volver a reorientarse, necesita de nuevo aprender a ser persona. Y esto tiene mucho que ver con la educación. *Ser persona* pasa necesariamente por recordar el camino que el hombre debe realizar entre lo que es ahora y lo que debe ser. Educar es mostrar ese recorrido, ayudar a decidir el propio camino (proyecto personal de vida), suscitar el deseo de realizarlo y alentar en las dificultades en que toda persona se encontrará.

Ahora bien, a pesar de ser clamor universal la necesidad de atender prioritariamente la educación en actitudes y valores a los estudiantes, esta insistencia no ha ido acompañada por una aportación relevante de estrategias que conduzcan a esa formación; ni por la preocupación de concienciar a los educadores de esta necesidad; ni por la dotación de medios para la cualificación de los mismos. Se hace necesario, pues, que los especialistas, por una parte, centren sus estudios en aportar fórmulas concretas que ayuden a los profesores a saber enseñar los contenidos actitudinales adecuados, y que las instituciones, por otra, tomen conciencia de su importancia y hagan efectiva esta enseñanza.

Cabe preguntarse, no obstante, si la escuela puede hacer algo al respecto. Para responder adecuadamente, hay que partir de la base de que las actitudes y valores son fenómenos psicosociales intrapersonales muy característicos, y, por lo tanto, son conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente. Pues bien, los tres grandes contextos configuradores de actitudes y valores son: *el familiar, el escolar y el sociocultural.* El sujeto está imbricado en ellos puesto que de los mismos recibe su influencia, por ellos es mediatizada la información recibida y a esos contextos modifica desde su peculiar conducta.

Ciñéndonos a la escuela como configuradora de valores y actitudes, podemos afirmar, a raíz de numerosas investigaciones realizadas al efecto (véase, por ejemplo, la investigación de Spring, (1974), que todo el conjunto de elementos, más o menos explícitos, del contexto escolar contribuyen a esta configuración.

Así, ejercen poder configurador el ideario del centro, el comportamiento e ideología del profesor, el lenguaje de los libros escolares y, en fin, todo el conjunto de normas, reglas y rutinas a las que ha denominado el profesor G. Vázquez (1985) «curriculum oculto». No es posible, pues, una escuela *neutra:* o educa, o deseduca. No es posible un profesor aséptico, pues la forma en que trate a sus alumnos, en que desarrolle las clases, o evalúe... originará, lo quiera o no, un modelo, positivo o negativo, de cuya influencia no podrán escapar sus alumnos.

4.2. Las actitudes

De acuerdo con Escámez (1988), una actitud es «una predisposición aprendida para responder conscientemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado». Por tanto, toda actitud está caracterizada por tres notas básicas:

a) Es una predisposición para la acción
b) Esta predisposición es aprendida
c) Es conscientemente favorable o desfavorable hacia un objeto dado.

Por tanto, *lafavorabilidad* hacia un determinado patrón de conducta, en relación a un objeto dado, permanece relativamente constante. Por ejemplo, según la situación personal y los distintos momentos, una persona, con actitud favorable hacia la conservación de la Naturaleza, puede realizar alguna de las siguientes acciones: dar mítines, pegar carteles alusivos al tema, colaborar económicamente con alguna asociación ecologista, etc.

La favorabilidad permanece constante, aunque no podemos predecir su conducta concreta, que puede cambiar según sus circunstancias personales y los distintos momentos. Lo específico de la actitud, pues, es la *consistencia afectiva.* Cuando una persona presenta una consistencia afectiva favorable o desfavorable hacia un objeto determinado, podemos afirmar que su actitud es positiva o negativa, respectivamente.

Aunque las actitudes no pueden ser observadas (se infieren desde la consistencia afectiva) ni predicen, por ellas mismas, di-

rectamente el comportamiento, constituyen, no obstante, una *predisposición* que influye en la conducta que origina los resultados previstos. Asimismo, el hecho de que se caractericen por la dimensión afectiva no quiere decir que se originen desde estructuras irracionales ni desde circunstancias inexplicables, sino que son, como ha señalado Castillejo (1981), *aprendidas*, es decir, que el componente afectivo ligado a la actitud está íntimamente ligado al conocimiento.

4.3. Los valores

Rokeach (1973) afirma que un valor es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio. O dicho de otro modo, un valor es una creencia por la que el hombre actúa por preferencia, es una concepción de lo preferible, es un modo de preferencia específica que incluye la cualidad de la obligatoriedad. Ahora bien, esta preferencia debe ser considerada como buena desde el punto de vista ético; de lo contrario, hablamos más bien de contravalores. Los valores obligan porque producen satisfacción; y producen satisfacción porque llevan al sujeto a considerarse como competente y moral, lo cual exalta el autoconcepto que de sí mismo se ha formado. El valor, pues, se refiere a los conceptos individuales de lo que es moralmente deseable más que a objetos deseados. De ahí que, como toda creencia, pertenezca al ámbito del conocimiento del sujeto (Escámez, J. y Ortega, R, 1988).

Ahora bien, ¿para qué sirven los valores? Sirven como patrones para guiar la vida de los hombres. Al ser modos idealizados de conducta o de estados de existencia, orientan toda la actividad humana en las situaciones concretas de la vida. En consecuencia, el núcleo central para comprender el dinamismo funcional de la persona está en los valores, que nos sirven de pauta para autoevaluarnos y, en última instancia, *determinan las actitudes y la conducta*. Los valores, pues, como creencias que son, tienen mayor importancia que las actitudes: un cambio en ellos tendría repercusión en éstas.

De lo dicho se infieren claras diferencias entre valor y actitud. Recordemos que los valores pertenecen al ámbito de las creencias -concepto de lo preferible-, mientras que la actitud pertenece al ámbito afectivo -favorabilidad o no de un sujeto hacia un objeto dado-. El valor es un ideal que trasciende las situaciones, mientras que la actitud dice referencia a las situaciones concretas, es decir, atiende al objeto, tiempo, contexto y tipo de acción. Una persona poseerá tantas actitudes como relaciones directas o indirectas tenga con objetos o situaciones específicas, y tantos valores como modos de conducta y estados de existencia idealizados haya aprendido; de este modo, poseerá centenares de actitudes y sólo unas decenas de valores.

Además los valores tienen el rasgo de la obligatoriedad, mientras que la actitud no, pues aquéllos son patrones normativos de conducta, mientras que ésta simplemente señala la favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto hacia algo en unas circunstancias concretas. De ahí que los valores ocupen un lugar más central que las actitudes dentro de la estructura de la personalidad y del sistema cognitivo humano (Escámez, J. y Ortega, R, 1988).

4.4. Taxonomía de valores para el diseño curricular

De entre las numerosas taxonomías de valores existentes, presentamos a continuación la que nos parece más completa.

A) VALORES BIOLÓGICO-VITALES

- *La vida.* Respeto y defensa del derecho a la vida.
- *Salud e higiene.* Cuidado de la salud. Hábitos de higiene. Vida sana.
- *Desarrollo corporal.* Desarrollo sensoriomotor. Ejercicio físico adecuado. Equilibrio psicobiológico (mental y emocional). Alimentación racional. Deporte.

B) VALORES DE LA INTELIGENCIA

- *Conocimientos.* Cultura. Información. Afán de saber. Estudio.
- *Hábitos* y *técnicas de trabajo intelectual* para utilizar la información.

- *Comprensión y expresión* clara a través del lenguaje (verbal, matemático, plástico, dinámico).
- *Desarrollo de las capacidades mentales* (atención, observación, memoria, razonamiento, análisis, síntesis, relación, aplicación).
- *Sentido crítico* de lo verdadero, probable, improbable, dudoso o falso. Búsqueda y adhesión a la verdad. Tolerancia en las opiniones.
- *Cualificación profesional.*

C) VALORES DE LA VOLUNTAD

a) Capacidad de decisión: Prudencia. Predicción. Precaución. Iniciativa. Audacia. Valentía. Seguridad. Confianza en sí mismo. Obediencia. Docilidad.

b) Valores morales

1º) *Sociales*

- *Respeto a los demás como personas:* a sus creencias, ideas, bienes, vida, integridad física y mental, honor, etc.
- *Diálogo y apertura.* Comunicación positiva. Veracidad. Sinceridad. Claridad. Respeto a la opinión ajena.
- *Colaboración,* participación y ayuda en la vida familiar, escolar, profesional y social. Solidaridad. Generosidad. Agradecimiento.
- *Justicia:* dar a cada uno lo que le corresponde.
- *Servicio.* Disponibilidad. Promoción y desarrollo de los demás.
- *Convivencia grata.* Delicadeza en el trato. Amabilidad. Confianza. Flexibilidad.
- *Amor.* Compañerismo. Filiación y fraternidad. Amistad. Familia. Lealtad. Fidelidad.
- *Respeto y cumplimiento de las normas de convivencia.* Subordinación a la ley justa y a la autoridad. Deberes cívicos.
- *Cooperación al bien común.* Trabajo.
- *Paz* y armonía entre personas y pueblos.

2°) *Individuales*

- *Honradez.* Rectitud. Honestidad. Buena voluntad.
- *Autorrealización.* Desarrollo de las capacidades personales. Autonomía, libertad.
- *Responsabilidad.* Sentido del deber. Compromiso.
- *Humildad.* Autenticidad. Coherencia. Sinceridad. Naturalidad. Sencillez. Modestia. Identidad personal. Aceptación de la propia realidad. Autoconcepto positivo. Dignidad.
- *Fortaleza.* Magnanimidad. Reciedumbre. Perseverancia. Constancia. Paciencia. Serenidad. Lucha y esfuerzo personal.
- *Laboriosidad.* Trabajo. Aprovechamiento del tiempo. Acabar bien el trabajo (Obra bien hecha).
- *Templanza.* Sobriedad. Austeridad. Decoro.
- *Alegría.* Optimismo. Entusiasmo. Buen humor.

3º) *En el uso de las cosas*

- *Respeto, protección y conservación de la Naturaleza.*
- *Sobriedad.* Austeridad. Orden. Limpieza y conservación de lo que se usa. Rentabilidad. Sentido de la economía.
- *Desprendimiento.* Compartir. Solidaridad con los necesitados.

D) VALORES ESTÉTICOS

- *Sensibilidad estética.* Desarrollo del sentido estético (buen gusto).
- *Creatividad.*
- *Expresión personal (plástica, musical, dinámica, etc.).* Cuidado en la presentación. Limpieza y orden. Cuidado del aspecto personal.

E) VALORES RELIGIOSOS

- *Fe.* Creencias. Sentido trascendente de la vida. Convicciones firmes. Formación religiosa.
- *Esperanza.* Ilusión. Sentido de la filiación divina. Visión trascendente de los acontecimientos.
- *Caridad.* Amor a Dios y al prójimo. Entrega.
- *Vida cristiana.* Practicar los valores y virtudes en los que se cree.

4.5. Juventud y crisis de valores en la sociedad actual

Muchos de los jóvenes que viven en la actual sociedad permisiva muestran *poca personalidad.* El motivo es muy claro: orientan su vida desde lo más periférico o superficial de sí mismos, y no desde esa interioridad espiritual que llamamos *intimidad.* Veamos a continuación algunas de las manifestaciones de este fenómeno:

a) *Aburrimiento.* Cada vez hay más jóvenes que son víctimas de la enfermedad del aburrimiento. Para Thibon la «neurosis de aburrimiento» es el mayor síntoma de la carencia de vida interior. El aburrimiento de los jóvenes tiene, sobre todo, dos causas:

1º) El *ruido.* Muchos de nuestros adolescentes y jóvenes buscan el ruido y tienen dependencia del ruido. No caen en la cuenta de todo lo que el ruido material tiene de impersonal, de caótico, de obsesivo, de alienante. La meta a alcanzar en esta lucha está muy clara: hoy se trata de salvar nuestro silencio interior y todas las voces secretas que no se pueden oír más que en el silencio: la voz de la conciencia, la voz de la sabiduría y, en el centro más íntimo, la voz de Dios.

2º) El *hastío.* Muchos jóvenes se aburren porque consiguen fácilmente lo que les apetece en cada momento. Sólo lo que cuesta, lo que se alcanza poniendo en

juego las capacidades personales, produce auténtica satisfacción interior, porque se convierte en algo propio.

b) Dependencia. Muchos jóvenes manifiestan una conducta dependiente, pasiva, acrítica. Este tipo de conducta es, al menos en gran parte, un efecto del consumismo. La conducta consumista se opone al protagonismo personal. A más consumismo, menos protagonismo, es decir, menos capacidad para ser *autor* de la propia vida y *coautor* de otras vidas.

c) Hedonismo. Consiste en vivir sólo de las apetencias personales. Algunos principios de la ideología hedonista son: el único y supremo bien es el placer: el único y supremo mal es el dolor; la felicidad del hombre está en el placer sensible. Si se aceptan estos principios, la conducta se orienta al logro del mayor placer posible con el menor sacrificio y dolor.

d) Activismo. El activismo supone romper la necesaria armonía entre vida interior y vida exterior, entre reflexión y acción. Se hace necesario defender hoy la libertad interior frente a la idolatría de la acción: el hombre devorado por la fiebre de la acción no tiene las suficientes reservas interiores para gozar plenamente de los resultados de sus fuerzas. *El exceso de tener se compensa con la anemia del ser.* Hay que admitir el beneficio de la acción, pero a condición de que no llegue hasta el agotamiento interior en el que *el hombre, desposeído de lo que es, se hace esclavo de lo que hace.*

La educación es preparación para la vida. Pero la vida es lucha y conflicto. Es fundamental, por ello, entrenar a los jóvenes en la resolución de problemas y conflictos de dificultad progresiva, sin miedo a la pequeñas autofrustraciones que enraizan la voluntad, que al fin es la clave en la educación de una persona (Bernardo Carrasco, J., 1995-c).

4.6. *Educación en valores*

Si los valores constituyen las creencias centrales de la persona, una adecuada educación en valores conseguirá comportamientos y actitudes también adecuados. Ahora bien, como dice Alcázar, J. A. (1995), el consenso sobre la necesidad de una educación en valóreselo está acompañado de una posición concorde sobre el *contenido* de dicha formación y, en consecuencia, sobre las técnicas educativas que deben aplicarse. La educación ética está condicionada por la *antropología* de la que se parte.

Si entendemos la *persona* como un ser singular, irrepetible, racional y libre, capaz de abrirse a los demás, la educación en valores sólo podrá entenderse como *educación de la libertad y de la responsabilidad* del alumno, que ha de descubrir por sí mismo la verdad y comprometerse con ella: no hay ejercicio de la libertad sin responsabilidad, sin amor a la verdad y al bien, sin compromiso. La falta de amor a la verdad, la coacción y la masificación son enemigos de la educación en valores.

Desde este punto de vista, la educación en valores consiste en provocar en el alumno la inquietud por descubrir los *valores objetivos* a los que debe acomodar su conducta, y orientarle en el fortalecimiento de su propia voluntad, de modo que pueda responder libremente a las exigencias de la verdad o, si se quiere, a las exigencias de la propia *dignidad personal*. Si, pues, la dignidad humana es la fuente que nos permite conocer los valores, la educación moral habrá de encaminarse a ayudar a los alumnos para que puedan responderse a la pregunta: *¿esta acción está conforme con mi dignidad de persona?*

La educación en valores nada tiene que ver con el *adoctrinamiento*, entendido como la imposición externa de normas éticas que no respeta la libertad del educando para elegir por sí mismo. Nadie puede ser obligado a amar, a odiar, a proponerse un determinado fin en su conducta; a lo más, se le puede obligar a realizar un acto externo, pero su dignidad se fundamenta precisamente en su capacidad para decidir por sí mismo.

Tampoco se educa en valores cuando se les presenta como determinaciones relativas de cada situación histórica; o como un conjunto de principios indeterminados abandonados al arbitrio

caprichoso del propio yo. La educación moral hay que entenderla como educación de la capacidad que el hombre tiene para comprometerse personal y libremente con la verdad.

Por tanto, la clave didáctica de una buena educación en valores radica en el descubrimiento, compartido y progresivo, de unos ideales que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir. Educar en valores es, entonces, acompañar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes en el proceso de respuesta libre y personal a interrogantes como éstos: ¿Quién soy yo? ¿Hacia dónde camino? ¿Cuáles son los motivos que justifican mi existencia?... La respuesta significativa a estos interrogantes generará los valores en los que creer y la necesidad de integrarlos, haciéndolos vida y realidad, en el comportamiento cotidiano (González Lucini, 1990).

La educación en los valores requiere una fundamentación basada en el conocimiento y en la reflexión, y por ello siempre debe ser contemplada en el quehacer escolar, desde la perspectiva de los contenidos curriculares y a través de una metodología coherente con la utilizada en el resto de los aprendizajes.

5. A MODO DE SÍNTESIS

I. LOS CONTENIDOS

1. ENSEÑANZA TRADICIONAL:

- QUÉ HAY QUE APRENDER
  - Conceptos
  - Algunos valores

2. ENSEÑANZA ACTUAL:

- QUÉ HAY QUE APRENDER
  - Conceptos
  - Valores
- CÓMO HAY QUE APRENDER
  - Estrategias o procedimientos

II. CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. CONCEPTOS

- Idea referida a rasgos comunes de:
  - *Seres (mesa)*
  - *Hechos (nacer)*
  - *Símbolos (2)*

2. HECHOS

- Sucesos o acontecimientos:
  - *Invención de la imprenta*

3. PRINCIPIOS Y LEYES

- Relación:
  - *De causa-efecto (Ley de la gravedad)*
  - *De antecedente-consecuente (Principio de Arquímedes)*
  - *Etc.*

* * *

III. DIFERENTES FORMAS DE APRENDER (I)

Actividad:
«REALIZAR EL PLANO DE LA CLASE»

FORMA-1:

* EL PROFESOR
— ***Primero lo ha**ce él*
Después dice cómo hacerlo

* LOS ALUMNOS
- *Se limitan a copiar*

* * *

IV. DIFERENTES FORMAS DE APRENDER (II)

FORMA-2:

- *Que los alumnos analicen todas las variables*
- *Que reflexionen sobre la mejor forma de realizarlo*
- *Que decidan cómo realizarlo*

* * *

V. DIFERENTES FORMAS DE APRENDER (III)

TIPOS DE APRENDIZAJE:

FORMA-1: Seguir instrucciones al pie de la letra

FORMA-2: Utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea:

- Qué hay que hacer
- Cómo hay que hacerlo
- Por qué hay que hacerlo así

* * *

VI. ELEMENTOS NECESARIOS EN TODO APRENDIZAJE

- *Poder aprender (aptitudes)*
- *Querer aprender (voluntad)*
- *Saber aprender (estrategias)*

VII. USO METACOGNITIVO DE ESTRATEGIAS

- *Saber lo que hay que hacer*
  (Conocimiento declarativo)
- *Saberlo hacer*
  (Conocimiento procedimental)
- *Controlarlo mientras se hace*
  (Conocimiento condicional)
  - Saber cuándo hay que emplear cada estrategia
  - Comprobar que ha sido eficaz

VIII. TIPOS DE PROCEDIMIENTOS

1. P. GENERAL: común a diversas materias

2. P. ESPECÍFICO: propio de una materia

3. P. SUBSIDIARIO: específico de una materia, pero necesitado en algún momento por otra

4. P. ABIERTO O HEURÍSTICO: libertad de movimientos

5.P. CERRADO O ALGORITMO: acciones fijas sujetas a un orden

* * *

IX. POSIBLES ERRORES

1. CONFUNDIR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

2. CONFUNDIR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

3. CONFUNDIR CONCEPTOS CON PROCEDIMIENTOS O ESTRATEGIAS

* * *

X. EL PROFESOR COMO APRENDIZ DE ESTRATEGIAS

REQUISITOS :

1. *Reflexionar sobre el estado de sus conocimientos y habilidades*

2. *Entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje*

3. *Saber regular la propia actuación:*

   - Revisión y supervisión en la utilización de procedimientos
   - Análisis de su utilidad

* * *

XI. EL PROFESOR COMO ORIENTADOR DE ESTRATEGIAS

1 Proporcionar los procedimientos que han propiciado el desarrollo científico de cada materia

2. Ofrecer modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia
   - La forma de enseñar influye decisivamente en la forma de aprender

3. Reflexionar sobre los procesos de pensamiento que exige la solución de cada problema:
   - Enunciado del problema
   - Indicaciones previas del profesor
   - Variables clave del problema-Resolución alternativa de procedimientos
   - Recursos que pueden utilizarse
   - Limitaciones de tiempo, etc.

* * *

XII. QUÉ ESTRATEGIAS HAY QUE ENSEÑAR

1. E. para la búsqueda de información
2. E. de asimilación y retención
3. E. organizativas
4. E. inventivas y creativas
5. E. analíticas
6. E. en la toma de decisiones
7. E. de comunicación
8. E. sociales
9. E. metacognitivas

XIII. COMO ENSENAR LAS ESTRATEGIAS

SUPUESTO BÁSICO:

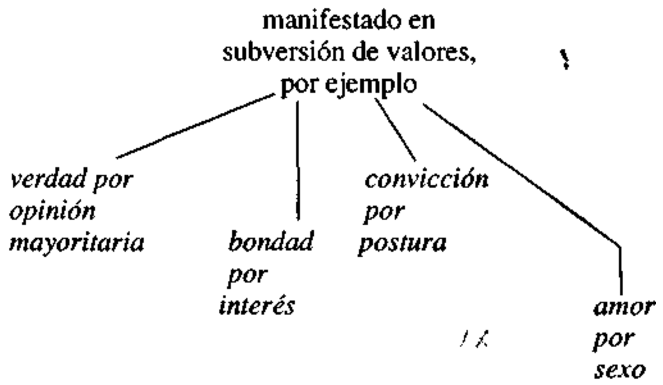
- Que los alumnos analicen y comprueben cómo el uso adecuado de estrategias incide positivamente en su rendimiento

FORMA DE ENSEÑARLAS:

- Principios de curso: estrategias comunes
- Durante el curso (en cada materia):
  - Aplicación de estrategias comunes
  - Aplicación de estrategias específicas

* * *

XIV. ANALFABETISMO MORAL ACTUAL



* * *

XV. ¿NEUTRALIDAD EN LA EDUCACIÓN?

1. *¡No es posible una escuela neutra!*
   - O educa
   - O deseduca

2. *¡No es posible un profesor aséptico!*
   - Su ejemplo originará, quiéralo o no, un modelo positivo o negativo que influirá en sus alumnos

* * *

XVI. RESPUESTA QUE SE HA DE DAR

«Promoción de lo valioso a la altura de la naturaleza y dignidad de la persona»

7. *SER PERSONA* = «Camino que media entre lo que somos ahora y lo que debemos ser»

2. EDUCAR = «Mostrar ese recorrido ayudando a decidir el propio camino (proyecto personal de vida)».

* * *

XVII. LAS ACTITUDES

UNA ACTITUD ES:

- Una predisposición para la acción.
- Esta predisposición es aprendida.
- Es conscientemente favorable o desfavorable hacia un objeto dado.

* * *

XVIII. LOS VALORES

1. QUÉ ES UN VALOR
   - Concepción de lo preferible, éticamente buena
2. PARA QUE SIRVEN LOS VALORES
   - Como patrones para guiar la vida de los hombres
3. CONSECUENCIA:
   - Los valores determinan las actitudes y la conducta

* * *

XIX. EDUCACIÓN EN VALORES (I)

¡ERRORES!:

1. Adoctrinamiento:
   - *Imposición externa*

2. Determinaciones históricas:
   - *«Hoy lo bueno es esto. Mañana, Dios dirá».*

3. Determinaciones personales:
   - *«Para mí esto es bueno. Yo lo decido».*

* * *

XX. EDUCACIÓN EN VALORES (II)

¡ACIERTOS!:

1. Reconocer la existencia de valores objetivos

2. Responder libremente a las exigencias de la verdad, que corresponden a las de la dignidad personal

3. Descubrimiento compartido y progresivo de los valores

4. Libertad para elegirlos por sí mismo

5. Comprometerse con ellos (virtud)

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁZAR, J. A. (1995): *Desarrollo cognitivo, educación y valores.* Documento.

BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): Metacognitive skills and reading. En PEARSON, P. D. y otros: *Handbook of Reading Research.* New York, Academic Press.

BANDURA, A. (1997): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psycological Review* .

BELTRÁN, J. y otros (1987): *Psicología de la educación.* EUDEMA. Madrid.

BELTRAN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Síntesis. Madrid.

BERNARDO CARRASCO, J. (1995-b): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje.* Rialp. Madrid.

BERNARDO CARRASCO, J. (1995-c): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* Ed. Rialp. Madrid. 3.ª edición.

BORKOWSKI, J. y otros (1990): Self-Regulated Cognition: Interdependence of metacognition, atributions and self-esteem. En JONES, B. y IDOL, L.: *Dimensions ofthinking and cognitive instruction, hillsdale.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.

BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición.* Mensajero, Bilbao.

CASTILLEJO, J. L. (1981): «Modelo funcional del proceso educativo». En CASTILLEJO, ESCÁMEZ, MARÍN: *Teoría de la educación.* Anaya. Madrid.

COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar.* Laia. Barcelona.

COOL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En COLL, C. y otros: *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación.* Alianza. Madrid.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1988): *La enseñanza de actitudes y valores.* NAU Llibres. Valencia.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular.* Alhambra-Longman. Madrid.

MONEREO, C. y otros (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela.* GRAO. Barcelona.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986): *Estrategias de aprendizaje.* Santillana. Madrid.

POGGIOLI, L. (1989): Estrategias cognitivas: una revisión teórica y empírica. En PUERTA, A. y otros: *Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas.* McGrawHill. Venezuela.

PRESSLEY, M. y otros (1990): A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. En *Educational Psychology review,* vol 2, num. 1.

ROKEACH, M. (1973): *The nature of human valúes.* Free Press. New York.

ROKEACH, M. (1979): Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and valúes. *Act. Nebraska symposium on motivation.*

SANCHO, J. M. (1993): Grandes discursos, pequeñas prácticas. En *Cuadernos de Pedagogía,* num. 215.

SELMES, I. (1993): Contexto, motivación y modo de enfocar el estudio en colegios secundarios. En MONEREO, C. (Comp): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Domenech. Barcelona.

SPRING, M. F. (1974): The development and validation of an observation measure of classroom influence. Doctoral dissertation. Washington University. St Louis. Missouri.

VÁZQUEZ, G.(1985): Curriculum oculto y manifiesto. En VARIOS: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación.* Ceac. Barcelona.

CAPÍTULO IV

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

1. PRINCIPALES ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias que totalizan la mayoría del quehacer didáctico en las aulas son tres: *métodos, técnicas y procedimientos.*

Etimológicamente la palabra «método» significa «camino para llegar a un fin». Obrar con método es obrar de una manera ordenada y calculada para alcanzar unos objetivos previstos, o lo que es igual, es dirigir nuestra actividad hacia un fin previsto siguiendo un orden y disposición determinados.

De acuerdo con lo expuesto, podría definirse el método didáctico como la organización racional y práctica de los medios y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados.

Así pues, un método supone, por una parte, una sucesión *ordenada* de acciones, y por otra, que estas acciones son estrategias más o menos complejas entre las que encontramos principalmente las *técnicas.* Efectivamente, lo normal es que un método incluya diferentes técnicas, debidamente ordenadas en el aspecto temporal, y que el empleo de una técnica esté subordinado a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización. Por eso las técnicas son acciones más o menos complejas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método.

Así tenemos que el método seguido por un profesor al desarrollar determinada unidad didáctica tiene la siguiente estructura:

a) Utilización de la técnica expositiva para dar una visión global de la unidad y explicar cada uno de sus pasos.
b) Utilización de la técnica del trabajo en equipo para trabajar las distintas partes de que consta dicha unidad.
c) Puesta en común de las conclusiones y resultados obtenidos por cada equipo.
d) Subrayar los aspectos fundamentales expuestos en el paso anterior.
e) Realizar una síntesis esquemática completa de la unidad didáctica, de acuerdo con los aspectos subrayados.
f) Memorizar y asimilar mediante sucesivos repasos la síntesis realizada.
g) Trabajo en equipo para seleccionar campos de aplicación a la vida real de lo estudiado.
h) Evaluación de la unidad.

Pues bien, cada uno de estos *pasos* constituye una técnica que, a su vez, consta de determinadas actividades. Por ejemplo, la técnica del trabajo en equipo supone, entre otras cosas, constituir los equipos de trabajo, elegir a los responsables, asignar a cada miembro la parte que le corresponde trabajar, discutir y comentar el trabajo hecho por cada miembro, organizar las partes para que se obtenga un resultado coherente, etc. Hay técnicas mucho más simples, como subrayar las ideas fundamentales de un texto.

En cualquier caso lo importante es que cualquier técnica supone un recurso didáctico -una estrategia- que sirve para concretar un momento de la unidad didáctica o parte del método en la construcción del aprendizaje. Por eso las técnicas son como los instrumentos más importantes que se pueden usar a lo largo del recorrido propio de cada método,

Por lo que se refiere a los *procedimientos didácticos o de enseñanza*, se usan en un sentido más restringido al de «procedimiento de aprendizaje», ya que lo entendemos como una manera de desarrollar determinada técnica instructiva desde una perspectiva predominantemente lógica. Cada procedimiento de enseñanza se refiere a un modo de enfocar determinados procesos intelectuales (modo analítico, o sintético, o deductivo, etc.).

2. LA ORGANIZACIÓN FLEXIBLE

Planteando cuantitativamente el problema de la agrupación de los alumnos, empecemos por decir que no hay un número óptimo que resuelva los problemas de la educación. Frente a los posibles *slogans* de pocos alumnos por clase, hay que decir que una buena enseñanza no radica en el hecho de que haya sólo quince, veinte o veinticinco alumnos en el aula, sino en la posibilidad de que el alumno pueda, en ocasiones, trabajar individualmente, en otras realizar trabajos en colaboración con grupos pequeños, y en otras beneficiarse de una acción colectiva de mayor amplitud.

Lo que ha de verse claro es que, siendo distintas las situaciones personales de los alumnos y distintas las situaciones de aprendizaje, no hay una clasificación de los alumnos rígida que corresponda a todas las necesidades posibles de hoy. Frente al principio de la clasificación única ha de establecerse el de la clasificación flexible; es decir, la organización de las actividades escolares, de tal suerte que en el colegio puedan los alumnos sacar el mayor partido posible de su trabajo individual y de su trabajo en diferentes clases de grupos.

Pero no se trata de un problema cuantitativo. El número interesa en tanto que condiciona la actividad de los escolares. Cada alumno puede trabajar en colaboración con los demás o contando únicamente con sus propios elementos. La colaboración con los demás, profesores y compañeros, se puede realizar en distintos grados, cuya efectividad viene condicionada por el número de los que constituyen el grupo. Cada uno de estos grados determina a su vez una situación de aprendizaje distinta.

En primer lugar, se halla la comunicación en la cual el escolar está en una actitud puramente *receptiva.* Hay una fuente de estímulos orales, auditivos o plásticos, que el alumno recibe. Es la situación en la que el profesor «expone» un conjunto de ideas o materiales a la atención de los escolares. Estos no han de hacer otra cosa que atender, recibir y fijar los estímulos que les son presentados. Esta comunicación se puede establecer entre un grupo numeroso de escolares y uno o varios expositores. Estamos frente a una situación de aprendizaje: *el gran grupo o grupo expositivo.*

Pero la comunicación puede ser recíproca. No uno que habla y muchos que escuchan, sino varios en *disposición de hablar y escu-*

char. Nos hallamos frente a la posibilidad de coloquio. En este caso cada uno es fuente de estímulos para los demás. Este tipo de comunicación se halla condicionada por el número, y no puede realizarse con eficacia si hay un gran número de sujetos. Hablaremos de *grupo medio o coloquial* como otra situación de aprendizaje.

En la situación coloquial que acaba de ser descrita, la comunicación es predominantemente verbal. Puede hablarse, no obstante, de una comunicación más compleja en la cual no sólo se compartan ideas y sentimientos a través del coloquio, sino también elementos y trabajos materiales, cuya posibilidad de uso y realización simultánea exige una mayor limitación en el número de componentes del grupo. El *grupo pequeño,* apto para los trabajos en equipo, posibilita una nueva situación de aprendizaje. En el grupo medio, aludido antes, los componentes hablan; en el grupo pequeño, sus componentes trabajan juntos.

Por otra parte, no se puede olvidar el valor educativo de las situaciones en las que el estudiante cuenta únicamente consigo mismo. La capacidad de aprendizaje y los hábitos de trabajo necesitan poder ejercitarse sin el estímulo de la presencia física del profesor o de los compañeros, porque la vida ofrece ocasiones en las cuales el hombre cuenta sólo con sus propios recursos. El aislamiento con respecto a los demás es otra situación de aprendizaje: *el trabajo independiente o individual.*

La enseñanza en cada una de estas fases o situaciones tiene que estar estrechamente relacionada con el trabajo en las otras. Su eficacia depende, en gran medida, de que se programen las actividades de forma que cualquier tema o unidad de trabajo sea desarrollado en todas las situaciones de aprendizaje, y que no se trate de actividades inconexas, sino de actividades relacionadas entre sí, que mutuamente se complementan.

Junto a estas situaciones de aprendizaje hemos de considerar también el trabajo por rincones y zonas dentro del aula, que son utilizadas fundamentalmente en la Educación Infantil y primeros cursos de Primaria.

En el cuadro 1 puede verse un esquema general del agolpamiento flexible, así como las actividades y medios que corresponden a cada situación de aprendizaje.

CUADRO 1

Tipo de agrupamiento	**%** *Tiempo*		*Componentes*	*Actividades*	*Medios*
	Primaria	*Secundaria*			
Gran Grupo o Grupo expositivo	5% al 10%	20%	Desde los alumnos de una clase hasta 100 alumnos o más	- Presentación del trabajo a realizar por los alumnos y sus objetivos. - Visión general de la Unidad. - Orientaciones sobre cómo hacer las actividades.	- Exposiciones del profesor. - Proyecciones (dispositivas, vídeos, transparencias...). - Audiciones. - Festivales. - Visitas culturales.
Grupo Medio o Coloquial	20% al 25%	15%	De 15 a 35 alumnos (Puede ser una clase).	-Actividades de exploración. -Actividades de descubrimiento. -Actividades de integración. -Actividades de evaluación continua o formativa. - Preguntas rápidas y sucesivas. -Manifestación rápida de opiniones y puntos de vista.	- Interrogatorio de cualquier tipo. - Coloquios. - Debates. -Torbellino de ideas. -Puestas en común.
Grupo pequeño o Equipo de trabajo	20% al 25%	15%	De 3 a 6 alumnos	- Realizar las experiencias o experimentos programados. - Desarrollar una Unidad o parte de ella. - Evaluación general. -Organización de ficheros bibliográficos. - Búsqueda de solución a problemas planteados previamente. -Construcción de instrumentos o realidades. -Actividades sociales, artísticas, deportivas y lúdicas. -Etc.	- Realización de proyectos. - Intercambio de información. - Encuestas. - Cuestionarios. - Entrevistas. -Consultas bibliográficas. - Prácticas artísticas. - Dramatizaciones. - Prácticas deportivas. - Investigar.
Trabajo individual	50%	50%	Cada alumno de modo independiente	- Observar. - Resumir. - Estudiar. - Escribir. - Reflexionar. - Memorizar. -Leer. - Crear. - Inventar. -Planificar el propio trabajo. - Composiciones *escritas*. - Creaciones artísticas. - Construcciones manuales. - Recuperar. -Proyectos personales de trabajo. - Conversaciones orientadoras.	- Investigación personal - Satisfacción de necesidades de originalidad, creatividad, estudio y ejercicios individualizados. - Diagnóstico y corrección de dificultades en el aprendizaje. - Estrategias de aprendizaje.

3. LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La motivación, como se ha visto, es de capital importancia en el aprendizaje significativo. A continuación se expone una relación de principios y normas básicos que ha de tener en cuenta el profesor para motivar a los alumnos[1].

3.1. Intereses y necesidades de los alumnos

1. Se deben relacionar los temas a tratar con los intereses y problemas propios de cada edad o fase de la vida, siempre que sea posible. De esta forma se evita que las clases se conviertan en un conjunto de datos muertos y sin sentido para el alumno.

2. Hay que partir de hechos o acontecimientos de la actualidad que tienen marcada relevancia para el alumno.

3. El progreso es más rápido cuando los alumnos reconocen que la tarea coincide con sus intereses inmediatos.

4. La vida escolar no debe estar divorciada de la realidad humana de sus alumnos. Es necesario que las diversas materias atiendan las necesidades biopsicosociales de los escolares, de -forma que las actividades que realicen tengan significado y utilidad inmediata.

5. Todo ser humano tiene determinadas aspiraciones. Si el profesor indaga las aspiraciones de sus alumnos, podrá relacionarlas con la enseñanza, poniendo de manifiesto que su materia puede ayudar al escolar en la consecución de sus objetivos más íntimos. Además el profesor debe ayudar a que el alumno se ajuste a sí mismo y a la realidad, de forma que sus aspiraciones sean realistas, es decir, no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades.

[1] Un estudio más completo y detallado sobre las técnicas y principios de motivación que ha de conocer y utilizar todo profesor, puede verse en el libro citado en la bibliografía: BERNARDO CARRASCO, J., 1995-c.

6. El profesor debe explorar los muchos motivos que están presentes en cada educando. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la motivación.

3.2. Valores

1. La motivación es el efecto del descubrimiento de un valor. A cada uno le motiva lo que para él vale. Entre motivo y valor no hay diferencia.

2. Se hace necesario conseguir que los alumnos reconozcan el valor que tiene cada materia, tanto a nivel personal como social: su funcionalidad, su articulación con la realidad, su contribución a la propia cultura y a la solución de muchos interrogantes y problemas reales, etc.

3. Conviene conseguir que el escolar se comprometa en la realización de sus tareas o trabajos.

4. Motivar es predisponer a los alumnos para el esfuerzo. Es ofrecer razones -motivos- de valor capaces de despertar en ellos atención e interés. Por eso es necesario valorar las tareas y esfuerzos realizados por ellos, ya que si no se hace durante algún tiempo, la motivación inicial tiende a extinguirse y, en consecuencia, desciende el nivel de rendimiento. Los motivos o razones *más* eficaces y de efectos más duraderos son siempre los internos: los sobrenaturales -agradar a Dios con el propio trabajo- y los humanos nobles, como sentir la satisfacción del cumplimiento del propio deber y de realizar un trabajo bien hecho, o la alegría de servir y sentirse capaces de hacer algo útil para los demás.

3.3. Procedimiento inductivo

1. Hay que partir de la propia experiencia para llegar a la formulación de teorías y leyes, para lo cual es preciso:

- Insertar ocurrencias, hechos y situaciones ocasionales de la vida real de los alumnos en el desarrollo del tema correspondiente.

- Relacionar lo que se enseña con la realidad circundante vivenciada por el alumno.
- Hacer que la teoría sea extraída de la práctica para no quedarse en la pura teoría, procediendo de lo particular a lo general, de los hechos concretos a los principios, de lo simple a lo complejo.

2. Hay que desterrar el excesivo verbalismo en las clases, y sustituirlo por la realización de experimentos que, a base de provocar los fenómenos, lleven al alumno a la formulación de la teoría o a su comprobación práctica. Se trata, pues, de utilizar siempre que sea posible la experimentación.

3. Debe tenderse a la realización del mayor número posible de experiencias reales. El alumno se impresiona más con la realidad que con su imitación. Las visitas culturales, excursiones programadas con fines didácticos y todos los contactos directos con la realidad, así como el ejercicio real, tal como es fuera de las aulas, son siempre motivadores. De esta forma, las actividades extraescolares podrían funcionar como puente entregas actividades curriculares y las actividades reales que se dan en la comunidad.

3.4. Procedimiento deductivo

1. Las asignaturas que sólo se ocupan de aspectos teóricos suelen ser poco motivadoras. Por eso los alumnos deben ver plasmada en hechos prácticos la teoría estudiada previamente, sin quedarse nunca sólo en dichos aspectos teóricos.

2. Cuando sea necesario utilizar el procedimiento deductivo debe procederse así: en un primer momento se da a los alumnos una visión general del contenido, a lo que ha de seguir un estudio analítico de las distintas partes que lo componen, para terminar de nuevo con una síntesis final integradora.

3.5. Conciencia de éxito

1. Una de las motivaciones más poderosas es la conciencia de éxito por parte del alumno. Todos los que se arriesgan a grandes

fracasos consiguen grandes fracasos, y al revés: éxito genera éxito, y fracaso genera fracaso. Los profesores tienen que convencerse de que, cuanto más suspenden, aumentan las posibilidades de suspender todavía más la próxima vez. Porque nada desanima más al educando que el fracaso continuado. Por eso sólo se le deben mandar tareas y exigir contenidos en los que el profesor sabe de antemano que, con el necesario esfuerzo, el alumno va a tener éxito y no va a fracasar; porque, repetimos, el éxito es más incentivador que el fracaso.

2. El reconocimiento de los resultados por parte de los alumnos es un fuerte estímulo para corregir errores, mejorar y obtener más rapidez y exactitud. Por eso interesa indicarles los resultados de sus trabajos lo antes posible. El reconocimiento de los aciertos en el trabajo realizado es percibido por el alumno como un éxito, y la esperanza de obtener más éxito estimula a reiterar el comportamiento aprobado por el profesor.

El registro de los progresos en la consecución de las metas propuestas suele aumentar la motivación intrínseca, así como el conocimiento de las causas del éxito o del fracaso en una tarea determinada.

3. Las actividades deben graduarse de tal forma que, a partir de las más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos. El grado de dificultad de la tarea ha de ser el adecuado, favoreciendo el «próximo paso» de los alumnos. Si la exigencia es poca porque la tarea es percibida como muy fácil, los alumnos (especialmente los más brillantes, que reaccionan ante el reto) pierden interés. Si la dificultad es excesiva porque la tarea es percibida como muy difícil, pierden asimismo el interés todos los alumnos, especialmente los menos capaces. Por eso la motivación consiste en estimular el esfuerzo y en establecer una dificultad razonable para que una tarea sea posible.

En todo caso, las actividades serán adecuadas a las posibilidades de cada uno. Si se proponen a un alumno actividades que estén por encima de sus posibilidades, éste se desanimará; si, por el contrario, se le propician tareas en las cuales ha de tener éxito, se sentirá impulsado a seguir trabajando.

4. Es necesario sustituir la atribución de fracaso a falta de capacidad (que genera sentimientos de incompetencia) por la atribución a falta de esfuerzo, que produce sentimientos de culpa y vergüenza que generan un esfuerzo firme y conducen a un aumento de la ejecución. Es el esfuerzo, y no la capacidad, lo que ayuda a alcanzar grandes metas.

La estrategia debe comenzar seleccionando cuidadosamente actividades o tareas que puedan proporcionar éxito, supuesta la necesaria dosis de esfuerzo; para ello, hay que comenzar por tareas que requieren sólo una pequeña cantidad de esfuerzo para ir, poco a poco, aumentándolo a medida que el alumno se muestra más decidido a colaborar.

5. Los sujetos orientados a la tarea, al aprendizaje como fin y a las estrategias para dominarlo (es decir, los que valoran el aprendizaje por sí mismo), se sienten más motivados y obtienen mejores resultados que los sujetos orientados a la ejecución, al yo y a los resultados (es decir, los que consideran que el aprendizaje es un medio para aparecer como inteligente).

3.6. Material didáctico

El profesor debe ilustrar y llevar a lo concreto los conocimientos que han de adquirir los alumnos a través de algo más que las palabras, que siempre se mueven en el campo de la abstracción. Para ello debe proveer la adquisición y confección del material necesario para ser usado en la enseñanza de su asignatura. Porque la motivación aumenta cuando el material didáctico que se utiliza es el adecuado, ya que consigue hacer más intuitivo el aprendizaje.

3.7. Objetivos

1. Está comprobado que el conocimiento por parte de los alumnos de los objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad didáctica es más motivante que si los desconocen. Se trabaja

con más ánimo y sentido de responsabilidad cuando se sabe a qué están destinados los esfuerzos y se conoce el punto de llegada.

2. Los objetivos bien definidos invitan a trabajar más y mejor.

3.8. El profesor

1. El profesor que posee las adecuadas cualidades humanas y profesionales consigue que sus alumnos estén más motivados. En este sentido cabe afirmar que:

- La atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona, y capaz de dirigir y orientar su propia acción.
- Hay que evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar. Por el contrario, conviene utilizar, cuando sea necesario, la reprensión en privado, la conversación particular y amistosa y cuantos factores positivos animen al escolar. Los castigos no suelen significar una motivación para el trabajo del estudiante. Son siempre más eficaces unas palabras de ánimo, la confianza en las posibilidades de rectificación y el reconocimiento de los aspectos positivos en la conducta y en el trabajo del alumno.
- El profesor ha de mostrar interés por cada alumno: por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y que él lo note.
- El elogio es útil si surge de un modo espontáneo, no artificial, y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto. Los elogios producen mejores resultados en alumnos menos capaces; en los más capaces producen poco efecto. En cualquier caso, el profesor debe estar siempre dispuesto a elogiar en las condiciones antedichas.

- El profesor deberá conseguir irradiar entusiasmo, simpatía, alegría y comprensión.
- El profesor debe estar siempre dispuesto a incentivar a sus alumnos, ya sea presentando el material adecuado (ilustraciones, vídeos, diapositivas...), creando situaciones, planeando trabajos con ellos, o bien comprometiéndolos en actividades individuales o colectivas, escuchándolos y animándolos.
- En resumen, la manera de ser del profesor, su simpatía, su entusiasmo, su humanidad, su comprensión y su exigencia actúan como factores decisivos de motivación. Ello exige que el profesor viva sus clases y lo perciban así sus alumnos. De esta forma, la actitud positiva del profesor actúa como un poderoso factor de motivación en sus alumnos, ya que provoca en ellos actitudes positivas hacia su persona y hacia el trabajo escolar.

2. La entrevista con el alumno constituye, según recientes investigaciones, uno de los mejores procedimientos de motivación. A través de la conversación, el profesor explora los sentimientos e ideas del alumno, y a la vez le incita a cumplir con sus responsabilidades, dentro de un clima de amistad y sinceridad mutuas. El alumno debe percibir que el profesor quiere ayudarle y hace todo lo posible para orientarle adecuadamente.

3. Las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por sí mismas: el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él. La autoapreciación de los alumnos coincide con el juicio de sus profesores acerca de ellos.

En consecuencia, los juicios estereotipados que los profesores forman de sus alumnos determinan que el comportamiento de aquéllos sea diferente respecto de éstos, lo cual afecta negativamente al progreso de los considerados poco inteligentes.

Por otra parte, las actitudes de los profesores hacia los alumnos ejercen una influencia potencialmente poderosa sobre el comportamiento de éstos.

4. Cuando un motivo fuerte es frustrado por el profesor, puede provocar formas indeseables de comportamiento.

5. El nivel de estimulación de los alumnos ha de ser el adecuado: si la estimulación es pequeña, no se producen cambios; si es excesiva, produce ansiedad y frustración.

6. Los resultados son mejores cuando los alumnos realizan las tareas sin coacción.

7. Hay que evitar que actúen en el educando motivos contradictorios simultáneamente.

3.9. Evaluación

1. La evaluación del aprendizaje deberá estar dirigida fundamentalmente a la indicación de los errores con objeto de recomenzar inmediatamente normas de perfeccionamiento, en vez de traducir dichos errores en notas o amenazas de reprobación.

2. Resulta muy útil la evaluación continua, con objeto de suscitar la necesaria tensión de esfuerzo continuado a lo largo del quehacer escolar. Son momentos de evaluación formativa, de averiguar qué y cómo se van consiguiendo los objetivos previstos, de satisfacción por lo ya conseguido y de estímulo para seguir trabajando.

3.10. Aprendizaje significativo

La elaboración significativa de las tareas escolares genera motivación intrínseca. Ocurre todo lo contrario con las tareas repetitivas y descontextualizadas. En este sentido hay que afirmar que un aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos pueden relacionarse de modo sustantivo, y no arbitrario, con los conocimientos previos ya existentes en el alumno. De esta forma, los nuevos conocimientos quedan integrados en la estructura cognitiva que ya posee, única forma de que tengan sentido para él, cosa que no ocurre, por tanto, con el aprendizaje mecánico-memorístico.

3.11. Metodología operativa y participativa

1. El aprendizaje operativo y participativo resulta más motivante que el aprendizaje individualista competitivo. Sólo está bien usada y es eficaz la competición cuando se la pone en juego de forma grupal, o el alumno la ejerce consigo mismo (autocompetición).

Las estrategias activas son más motivantes que las pasivas y dogmáticas. Por eso los resultados son mejores cuando el alumno se compromete en una determinada tarea o trabajo y participa activamente en su propio aprendizaje descubriendo por sí mismo las verdades científicas.

El profesor que da autonomía en el trabajo de forma que éste se realice sin coacción, promueve la motivación de logro y la autoestima, mientras que los profesores centrados en el control disminuyen la motivación.

2. Conviene que los alumnos participen en la vida colegial. Esta participación puede llevarse a cabo:

- En el planeamiento de las actividades, tanto en clase como fuera de ella.
- En la ejecución de trabajos o tareas.
- En la valoración o juicio de los resultados obtenidos.

En todo caso no hay que olvidar que para poder participar en algo son necesarias tres condiciones:

a) Que la cuestión afecte al que participa.
b) Que sea competente en dicha cuestión.
c) Que acepte la responsabilidad dimanante de dicha participación.

3. El alumno aprende más por lo que *hace* que por lo que oye.

4. Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas.

5. La organización flexible de un grupo aumenta la motivación intrínseca. Este tipo de organización se consigue cuando se utilizan en la debida proporción las cuatro situaciones de aprendí-

zaje ya vistas: Gran grupo expositivo, Grupo coloquial, Trabajo en equipo y Trabajo independiente.

3.12. Tipo de motivación según la tarea

1. Ha de primarse la motivación extrínseca en tareas rutinarias y memorísticas, y la motivación intrínseca y trascendente en tareas de aprendizaje conceptual, resolución de problemas y creatividad.

2. Las estrategias de motivación intrínseca son: La curiosidad, el desafío, el control y la fantasía.

a) *La curiosidad* se manifiesta en aquellas actividades que suministran a los alumnos información o ideas sorprendentes, incongruentes, novedosas, inesperadas o discrepantes que producen en él un conflicto conceptual en forma de sorpresa y perplejidad, al provocar la ruptura de su equilibrio intelectual, motivándole a la exploración de rutas nuevas para superar el problema. De ahí que sea bueno utilizar:

- El método de aprendizaje por descubrimiento.
- Establecer debates sobre problemas específicos, ya que crearán incertidumbre sobre la posición que pueda ser mejor.
- Realizar experimentos que dan resultados inesperados.
- Proponer interpretaciones diversas de hechos y sucesos, suscitando así preguntas sobre qué interpretación es mejor.
- Suministrar a los alumnos más preguntas que ocasiones tendrán de dar respuestas (enseñanza de indagación).
- Practicar el método socrático, que implica contrariar las aspiraciones del sujeto con información discrepante, lo que le motiva a resolver la discrepancia.
- Hacer preguntas en lugar de ofrecer enunciados, pues aumenta la curiosidad del estudiante al experimentar incertidumbre sobre la respuesta.

b) El desafío presupone actividades que se sitúan en un nivel de dificultad intermedio para el estudiante y plantean algún desafío a sus habilidades y conocimientos.

c) El control se refiere a la conveniencia de que el alumno aumente la conciencia de control en las actividades escolares como medio de estímulo a la motivación intrínseca.

d) La fantasía, usándola como medio de sustitución de la realidad para obtener determinadas gratificaciones, con el riesgo que esto entraña.

4. MODELOS DE MÉTODOS PERSONALIZADOS [1]

4.1. Método cooperativo-individualizado

Este método consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales. Consta de seis etapas, a saber:

Etapa 1: Presentación de la materia. Corresponde al profesor presentar el tema en sus líneas generales, motivar a la clase, sondear los conocimientos de los alumnos e indicar las fuentes de consulta.

Etapa 2: Planeamiento del estudio. En esta etapa se determinan los aspectos que han de ser trabajados y estudiados, se elabora el plan de trabajo a seguir y se seleccionan las fuentes de consulta. Las cuestiones formuladas pueden ser estudiadas de tres formas:

- *a)* Individualmente: todos los escolares trabajan y estudian las mismas cuestiones por separado.
- *b)* En equipo: todos los equipos estudian las mismas cuestiones.
- *c)* En equipo: cada grupo estudia cuestiones diferentes.

[1] Un estudio metodológico más amplio puede verse en: BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a), citado en la bibliografía.

Corresponde al profesor determinar cuál es la forma más conveniente en cada caso.

Etapa 3: Realización del estudio. Los alumnos, bien individualmente, bien agrupados en equipos, realizan los trabajos planeados en la etapa anterior.

Etapa 4: Puesta en común de los resultados. Finalizados los trabajos previstos, se reúne toda la clase para poner de manifiesto los resultados conseguidos. Esta puesta en común puede realizarse de tres formas:

a) Cuando el trabajo se ha realizado de modo individual: se escoge a un alumno que relatará el tema estudiado. Según va exponiendo se establece una discusión en la clase, surgiendo de ahí modificaciones, ampliaciones, etc. Las partes en que todos estuviesen de acuerdo se van indicando en la pizarra para que todos las copien.

b) Cuando el trabajo se ha realizado por equipos, y todos han tratado las mismas cuestiones: se escogerá a un alumno que representará a su grupo de estudio, repitiéndose lo indicado en el apartado anterior.

c) Cuando se ha trabajado por equipos, y cada uno ha estudiado una parte diferente: se escoge a un alumno de cada grupo, que va exponiendo sucesivamente lo realizado por su equipo, lo cual puede ser discutido hasta llegar a conclusiones verdaderas, que son anotadas por todos los alumnos.

Etapa 5: Evaluación de lo aprendido. El profesor, utilizando la técnica que considere más adecuada, evalúa el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Etapa 6: Atención a las diferencias individuales. Después de verificado el aprendizaje, se pueden individualizar los grupos de alumnos:

a) Los que obtienen un rendimiento satisfactorio, los cuales son orientados hacia actividades optativas o de ampliación.

b) Los que obtienen un rendimiento insatisfactorio, a los que se les proporcionará el apoyo y la ayuda necesarios para que consigan alcanzar los objetivos mínimos fundamentales.

4.2. Método operativo-participativo por unidad didáctica

A continuación se ofrece un modelo de método operativo que reúne todas las características de los más importantes métodos que hasta ahora se han practicado con acierto. No es necesario seguir una a una todas las etapas que aquí figuran, sino que cada profesor escogerá aquéllas que mejor respondan a su conveniencia. De este modo, todo profesor, cambiando y modificando las etapas como lo estime más oportuno, puede fabricar y utilizar su propio método.

Los pasos a seguir serían:

Paso 1: Elaboración del plan de trabajo de la unidad (objetivos, contenidos, evaluación, pasos a seguir y su temporalización, realización de fichas o guías de actividades, material...).

Paso 2: Presentar el plan de trabajo a realizar por los alumnos:

- Visión general de la unidad (información general).
- Explicación del profesor o grupo de alumnos previamente asesorados sobre:
  • Objetivos.
  • Pasos y actividades de cada paso.
  • Tiempo de duración de la unidad.
  • Bibliografía.
  • Nociones básicas imprescindibles del contenido.
  • Cuantas otras cuestiones se consideren oportunas.
- Motivación de los alumnos a base de:
  • Formular interrogantes que luego han de solucionar en sus trabajos grupales o individuales.

- Proyección de vídeos, transparencias, diapositivas, etc.
- Lectura de textos base por el profesor.
- Torbellino de ideas.
- Discusión de las ideas surgidas.
- Etc.

Paso 3: Constituir los equipos de trabajo y elegir a sus responsables. Hecho esto, distribuir el trabajo entre los equipos.

Paso 4: Entrega del material a cada grupo.

Se trata de dar fotocopiados los materiales necesarios o la lista de fuentes donde pueden acudir. Debe ir acompañado de una guía que oriente el trabajo.

Paso 5: Reunión de todos los miembros de cada equipo para asignar a cada uno la parte que le corresponde trabajar.

Paso 6: Trabajo individual.

Cada, alumno trabaja independientemente en la parte que le ha sido asignada.

Paso 7: Trabajo en equipo sobre la cuestión que corresponda:

- Se analiza la cuestión.
- Se discuten las cuestiones trabajadas por cada uno.
- Se comentan los datos y el material.
- Se van sacando conclusiones.

Mientras, el profesor aclara dudas, centra los análisis, responde a preguntas de los equipos, da instrucciones sobre la dinámica a seguir en cada equipo, supervisa lo que han hecho y ayuda-orienta-informa a cada equipo según lo necesite.

Paso 8: Puesta en común y discusión de las conclusiones de cada equipo:

a) Los resultados de cada equipo se van realizando en la pizarra y confrontados unos con otros, para clasificar las conclusiones (alumnos más pequeños).

b) Con alumnos mayores se puede hacer una mesa redonda, donde los secretarios leen las conclusiones razonadas, mientras que el resto de alumnos toman nota de lo que suscitan las intervenciones, que también podrán leer al terminar los secretarios (así se limitan las intervenciones y obliga a una mayor sistematización de las ideas).

En cualquier caso, el profesor actuará como interrogador, para aclarar las conclusiones, y será el moderador.

También se puede dar a cada alumno fotocopiados los resultados del trabajo de cada equipo, para que lo juzgue, detecte lagunas, etc.

Paso 9: Realización de una síntesis de las ideas fundamentales.

Puede realizarla el profesor, o el profesor y los secretarios de cada equipo, o los secretarios solos. Esta síntesis se fotocopia para cada alumno.

Paso 10: Trabajo práctico realizado por los alumnos.

Se trata de hacer una práctica, real o simulada, en la que se aplique lo que teóricamente se ha conocido y comprendido. Puede hacerse individualmente o en equipo.

Paso 11: Evaluación de la unidad:

a) Por parte del profesor, mediante lo que ha observado y la utilización de las pruebas correspondientes.
b) Por parte de cada alumno, juzgando su propio trabajo, y haciendo una valoración del trabajo hecho en su equipo, etc.

Paso 12: Atención a las diferencias individuales:

a) Realización de trabajos individuales de profundización, o que respondan a sus intereses, por parte de los alumnos que hayan superado los objetivos mínimos previstos.
b) Recuperación de la unidad no superada para quienes estén en este caso, mediante actividades de apoyo específicamente programadas en función de cada alumno.

Observaciones:

a) Los pasos 7º, 8º, 9º y 10° se pueden repetir las veces que sea necesario, dependiendo de las partes en que se haya dividido la unidad, y siempre que se haya trabajado sólo una parte de la misma. Si se trabaja la unidad entera de una vez, no habría que repetirlas.

b) Los equipos pueden trabajar:
- Todos en la misma unidad.
- Cada uno en una parte distinta de la misma unidad. En este caso se exigiría a todos los alumnos la síntesis de las partes no trabajadas por su equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre métodos operativos y participativos puede consultarse:

1. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases.* Ed. Rialp. Madrid. 3.ª edición.
2. ONTORIA MOLINA, A. (1988): *Metodología participativa en el aula.* Universidad de Córdoba.

Sobre agrupación flexible puede consultarse:

1. RINTOUL, K. y THORNE, E. (1982): *Organización abierta en el centro escolar.* Col. Ciencias de la Educación. Anaya. Madrid.
2. MORENO G., Juan Manuel (1978): *Organización de Centros de Enseñanza.* Ed. Luis Vives. Zaragoza.

Sobre motivación puede consultarse:

1. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-b): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* Ed. Rialp. Madrid. 3.ª edición.

CAPÍTULO V

CÓMO APRENDER METACOGNITIVAMENTE

1. QUÉ ES LA METACOGNICIÓN

La metacognición se refiere a dos realidades importantes:

a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el *qué).*
b) Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el *cómo).*

Un alumno puede aprender eficazmente sin saber qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memonzar mecánicamente y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está...

A este conocimiento de los procesos mentales debe añadirse la capacidad *autorreguladora.* no basta con que el estudiante se dé cuenta de" que no entiende; necesita también conocer qué estrategias debe usar para entender y remediar la situación, y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por él mismo qué estrategias son más eficaces.

De acuerdo con lo expuesto, los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura son:

a) El conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo de la mente *(qué).*

b) La elección de estrategias para conseguir dichos objetivos *(cómo).*

c) Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas, o es necesario cambiar en algún momento *(autorregulación).* Enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar a utilizar las estrategias de aprendizaje en el momento preciso. Por eso, la metacognición nos lleva a *saber aprender.*

Hasta ahora se ha puesto más interés, al instruir a los alumnos, en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos; sin embargo, la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección al respecto: no se pueden aprender contenidos sin utilizar adecuadamente las estrategias necesarias para poder aprenderlos.

En resumen, la metacognición es el conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia... Al referirnos a la metacognición de cada una de nuestras operaciones mentales se habla de metamemoria, metaatención, metacomprensión, etc., siendo la metacognición el conjunto de todas estas «metas» (Burón, 1993).

2. METAMEMORIA

2.1. Concepto

Conocemos nuestra memoria y cómo trabaja. Pero debemos evitar el error de creer que la memoria es como una entidad que sólo se usa para almacenar datos. Por el contrario, hemos de tener en cuenta que nuestra memoria determina poderosamente nuestro modo de sentir y de actuar.

La metamemoria hace referencia al conocimiento que tenemos de nuestra memoria (sus recursos, limitaciones, operatividad, etc.), el cual nos permite hablar de ella, analizarla y diseñar estrategias para recordar mejor (Burón,1993).

Flavell y Wellman (1977) afirman que, para conocer qué es la memoria y los procesos que emplea, se requieren cuatro elementos:

a) *Sensibilidad:* para desarrollar la metamemoria, el alumno tiene que aprender a discernir cuándo ha de memorizar información para recordarla y usarla después, pues hay datos que se recuerdan sin intentarlo, mientras que otros exigen esfuerzo para conseguirlo.

b) *Variables de la persona:* el escolar tiene que aprender hasta dónde puede fiarse de su memoria, y actuar en consecuencia, autorregulando el olvido, repasando, escribiendo los datos... (muchas veces nos dicen que saben algo y, al comprobarlo, vemos que no es así). Por eso han de aprender a conocer las posibilidades y límites de su propia memoria, es decir, sus características: qué le cuesta más memorizar, o menos, etc.

c) *Variables de la tarea:* el alumno tiene que aprender que hay datos más difíciles de recordar que otros, que es más fácil aprender pocos elementos que muchos, que no es lo mismo emplear poco tiempo que mucho, que cuantos más sentidos intervengan mejor memoriza, etc.

d) *Variables de estrategias:* el escolar va descubriendo qué estrategias voluntarias facilitan la memorización (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, notas, síntesis...) y va desarrollando sus propias estrategias. Borkowski y otros (1976) confirmaron que los alumnos usan con más facilidad y espontaneidad las estrategias de la memoria cuando son conscientes de su utilidad. Por tanto, si se les enseñan estrategias de memorización, haciéndoles ver su utilidad y comprobándolo ellos, mejorará la eficacia de sus esfuerzos por aprender.

2.2. Metacognición de las estrategias de la memoria

El conocimiento metacognitivo de las estrategias de la memoria (conocimiento de las mismas, de sus resultados, de su ám-

bito de aplicación, etc.) es condición necesaria para desarrollar la metacognición de la memoria. Efectivamente, en la metamemoria debemos incluir no sólo los conocimientos que tenemos de nuestra propia memoria (capacidad, recursos, variables que ayudan o limitan el recuerdo, etc.), sino también la metacognición de las estrategias de la memoria: sabemos cómo recordamos al usar una estrategia y cómo lo hacemos cuando usamos otra, y este conocimiento (metacognición de las estrategias) determina nuestra conducta en el futuro; si en un momento determinado usamos una mnemotecnia concreta y advertimos que nos ayuda a recordar, el conocimiento y recuerdo de esta eficacia nos sirve para tomar la iniciativa de volver a usarla en otra ocasión.

Así, la comprobación de su utilidad nos lleva a conocer un nuevo recurso de la memoria, aumenta nuestra metamemoria; y viceversa, este nuevo conocimiento (metamemoria) nos sirve para iniciar nuevas conductas (Burón, 1993).

Algunas de las estrategias mnemotécnicas más usualps e importantes son:

a) Repetición de un elemento único o simple (por ejemplo, un nombre o un número de teléfono).
b) Repaso sumativo; repetir una y otra vez elementos nuevos junto con otros ya conocidos.
c) Organización significativa: buscar relaciones significativas entre los elementos u ordenar en categorías elementos dispersos (por ejemplo, juntar todos los nombres de minerales bajo una categoría y los de animales en otra).
d) Organización jerárquica: emplear el esfuerzo según las prioridades y el orden de importancia de los datos informativos, fijándose más y primero en lo más importante.
e) Distribución diferenciada del esfuerzo: dedicar mayor esfuerzo a lo más difícil y aún no aprendido.
f) Formación de imágenes que incluyan y relacionen entre sí los elementos que hay que memorizar.
g) Elaboración significativa de una historia en la que se incluyen los datos que se quieren memorizar.
h) Método de palabras clave: transformar ítems poco familiares (por ejemplo, una palabra extranjera) en otros más

familiares e incluirlos en imágenes relacionadas (Burón, 1993).

i) Método L2SER2, que significa:
- Lectura rápida inicial.
- Lectura atenta de cada apartado.
- Subrayar las ideas principales.
- Esquematizar las ideas subrayadas.
- Repetir mentalmente esas ideas.
- Repasarlas en momentos y días distintos.

La mayor parte de estas técnicas son útiles sólo para la memorización literal. La autoobservacion nos hará saber cuándo, cómo y para qué se debe emplear una u otra, o varias a la vez, desarrollándose así la metamemoria.

2.3. Elementos de la memorización

La eficacia de estas técnicas depende mucho de la forma en que hayamos utilizado los cuatro elementos de la memorización, a saber: intensidad, repetición, asociación y descanso (IRAD).

a) Intensidad: la memoria actúa a semejanza de una cámara fotográfica. Para que quede «impresionada» la película de la memoria, precisa de dos condiciones: concentración y utilización de varios sentidos, especialmente vista y oído.

- La concentración es la consecuencia de una atención intensa. No se puede aprender si no se está atento.
- Si empleamos un solo sentido para memorizar, no damos «luz suficiente», y la película de nuestra memoria quedará muy poco impresa. Hay que ver y oír cuanto hemos de recordar.

Para conseguir ambos aspectos son necesarios:
- La actitud positiva ante el profesor y la asignatura.
- Una fuerte motivación (gusto y voluntad por el estudio).
- La buena comprensión de lo estudiado, donde se destacan las ideas centrales y se capta la estructura lógica de los temas.

- La ayuda de medios auxiliares que facilitan la comprensión: uso del diccionario, gráficos, esquemas, etc.
- La actividad en el estudio (sobre todo de tipo mental).

b) *Repetición:* lo que se repite, se graba con más fuerza. En esto radica la eficacia y el éxito de la publicidad. En el estudio es necesario repetir con frecuencia, pero repetir comprendiendo, no de forma mecánica. Se ha comprobado que olvidamos más en las ocho primeras horas que durante los treinta días siguientes, porque la velocidad del olvido disminuye con el tiempo. Por eso conviene estudiar repitiendo lo que se quiere aprender, dejarlo reposar y, pasadas unas horas, realizar un nuevo repaso. Es muy útil el repaso antes de dormir y por la mañana. Con tres repasos en horas distintas se recuerda mejor que con diez seguidos.

De todos modos, al día siguiente de estudiar conviene repasar; después es bueno hacerlo cada ocho o diez días.

c) *Asociación:* el aprendizaje se refuerza cuando el dato, la idea, el texto, se asocian al mayor número de imágenes y emociones. Un anuncio atractivo de televisión, una escena emocionante contemplada en la vida real, se recuerdan mejor que una seca lección de clase, porque en aquellos van asociados multitud de estímulos y motivaciones personales.

Por la misma razón, al estudiar debemos grabar las ideas asociándolas al mayor número posible de sensaciones; para lograrlo es preciso:

- Hacer que intervenga el mayor número de sentidos, como ha quedado dicho: escribir, dibujar, hacer gráficos, consultar libros, mirar mapas, hacer esquemas, escribir las fórmulas difíciles, pronuncir de viva voz, etc.
- Recordar siempre las ideas por asociaciones lógicas: la mejor garantía del recuerdo es aprender la estructura lógica del texto. Hay que preguntar al texto: ¿quién?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?... respecto a las ideas expuestas.

- Asociar siempre las ideas a algún contexto que sea familiar: a otros contenidos ya dominados, a otros recuerdos personales, a lecturas, etc.

d) *Descanso:* para recordar hay que descansar. Nuestro cerebro tiene limitada su capacidad de asimilación de datos, y el estudio prolongado fatiga. Llega un momento en que es inútil seguir con la vista sobre el libro. Se hace preciso dejarlo todo y olvidarse de ello hasta el día siguiente.
Cuando se emprende de nuevo el estudio después de un buen descanso, nos encontramos con frecuencia con resultados sorprendentes: el problema que «no salía» se ve con toda claridad; el tema que casi no entendíamos, lo entendemos mejor: eso es debido a que, durante las horas de sueño y descanso, nuestro cerebro (el subconsciente) ha seguido trabajando y ha hecho avances a veces insospechados.
Así pues, cuando hemos llegado al límite de nuestra capacidad de asimilación, lo mejor es descansar y volver después sobre la tarea (Bernardo Carrasco, J., 1995-b).

2.4. Lo que debemos saber sobre nuestra memoria

En la estructura de nuestra memoria podemos distinguir tres apartados relacionados entre sí: *el Registro Sensorial, la Memoria a Corto Plazo y la Memoria a Largo Plazo.* Los procesos de control que utiliza nuestra memoria son: el reconocimiento, la atención, el ensayo, la codificación y la recuperación de la información.

a) *Registro Sensorial:* graba los estímulos ambientales que nos llegan. La información se codifica de la misma manera que se percibe, y es retenida el tiempo suficiente (1-3 segundos) para decidir si queremos confirmarla atendiéndola (sólo nos concentramos en 1/3 de la información seleccionada en el Registro Sensorial); y a esta concentración selectiva la llamamos *atención.* La información que no se atiende selectivamente ni se reconoce, desaparece.

Sólo atendemos aquella información que relacionamos de alguna manera con nuestros esquemas previos de conocimientos, o la que nos proporcionan estímulos novedosos, extraños o incongruentes (en este caso, al ser más difícil de asimilarlos a esquemas previos, se codifican peor y cuesta más recordarlos).

b) *Memoria a Corto Plazo:* cuando la información atendida en el Registro Sensorial se reconoce como significativa, se transfiere a la Memoria a Corto Plazo, en donde se retiene durante 20-25 segundos aproximadamente, aunque puede aumentar la retención mediante el *ensayo.* Se distinguen dos tipos de ensayo: el de mantenimiento y el elaborativo.

- El *ensayo de mantenimiento* se llama también rutinario o de repetición. Su único propósito es mantener la información en la Memoria a Corto Plazo para algún propósito inmediato (por ejemplo, retener un número de teléfono). No se almacena en la Memoria a Largo Plazo.
- El *ensayo elaborativo* se da cuando vinculamos la información relativa de la Memoria a Largo Plazo con el material que se está aprendiendo (por ejemplo, hacer palabras con sentido de una lista de sílabas sin sentido).

c) *Memoria a Largo Plazo:* en ella se almacena de modo ilimitado la información del ensayo elaborativo de la Memoria a Corto Plazo. Tiene un papel decisivo en el procesamiento de la información. Los intereses, actitudes, habilidades y conocimiento del mundo que ya existen en ella, influyen en lo que percibimos y en la forma de interpretarlo. En la mayoría de los casos la recuperación es rápida y exacta, aunque depende de cómo organicemos la información. Existen dos tipos de Memoria a Largo Plazo: la episódica y la semántica

- *La memoria episódica* tiene siempre una referencia personal, pues se refiere al recuerdo de una experiencia personal determinada. Y dado que en ella codificamos las experiencias por fecha, lugar y tiempo, el recordar

después esta información con exactitud depende de que seamos capaces de generar espontáneamente el contexto adecuado en el que está incrustado el recuerdo.

- La *memoria semántica* se refiere a objetos, conceptos, relaciones, etc., que no tienen nada que ver con nuestra autobiografía, ya que los grabamos por el significado que tienen. Por eso la información puede utilizarse para obtener inferencias, hacer generalizaciones, así como aplicar reglas y fórmulas. Su recuerdo posterior es más exacto porque la información se codifica como parte y en relación a una estructura amplia que poseemos o realizamos.

La relación de ambas memorias es clara: toda la información de nuestra memoria semántica se grabó originalmente como un episodio, que después, mediante experiencias reiteradas, se transformó en memoria semántica al formar conceptos, reglas intelectuales, hechos, etc. La información presentada en clase rápidamente y con poca ilustración suele grabarse en la memoria episódica. Es después, con los repasos, esquemas, etc., como podemos trasladarla a la memoria semántica, al haber organizado las estrategias de codificación.

2.5. Relación entre la metacognición de la memoria y el aprendizaje

Comprendemos un dato en la medida en que lo hacemos significativo, lo hacemos significativo en la medida en que lo relacionamos con los conocimientos que ya poseemos, y lo recordamos tanto mejor cuanto mejor lo comprendemos.

Cuando en el estudio no subyace este sistema de trabajo en el que predomina la comprensión, no queda otro recurso que la memorización literal y mecánica, que es costosa, poco duradera, poco útil y poco motivante. Por el contrario, el aprendizaje que se realiza según las reglas de la metacognición es motivante porque es significativo. Porque, efectivamente, la eficacia de la memoria depende grandemente *de los conocimientos que ya se poseen;* esto

explica que los expertos aprenden más y recuerdan mejor la información específica de su área que los ignorantes, o que los niños pequeños tarden tanto tiempo en aprender muy pocos contenidos, al no tener conocimientos previos con qué engarzarlos.

Así, pues, la memorización eficaz depende del nivel de comprensión de las materias y de las relaciones (redes semánticas) que los alumnos establecen entre lo que estudian y sus conocimientos personales. La memoria eficaz es la memoria significativa.

Como consecuencia de todo lo expuesto los profesores deberíamos saber dar solución a preguntas como estas:

- ¿Conozco el método más eficaz para memorizar adecuadamente los distintos elementos que integran mi materia (fórmulas matemáticas, datos históricos, contenido de una lectura, definiciones, etc.)?
- ¿Cómo hay que organizar el aprendizaje de las materias para que la memorización sea eficaz?
- ¿Cómo potenciar en mi materia la memorización comprensiva?
- ¿Cómo debe repasar el alumno?

Ahora bien, ¿en qué consiste la comprensión?

3. METACOMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE

3.1. Qué es la comprensión

La comprensión es el fin último de la lectura y la base fundamental del aprendizaje y del rendimiento escolar. A pesar de ello, los esfuerzos que se hacen por enseñar a leer/estudiar comprendiendo son mínimos. ¿Por qué? Goetz (1984) dice que las razones pueden ser estas: a) La suposición de que la comprensión es una habilidad que se desarrolla sin necesidad de enseñarla, lo que constituye un serio error; b) el hecho de prestar más atención a los contenidos (memorizar datos) y a la disciplina; c) el desconocimiento, por parte de los profesores, del modo de enseñar a leer comprensivamente.

Alonso y Mateos (1985) afirman que la comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente. El significado que se da a un texto está sólo parcialmente determinado por éste; el resto depende del lector. La *base para procesar la información consiste en relacionarla con los conocimientos que ya tenemos.* Comprender sería integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías ya poseídos. En la medida en que los alumnos pueden explicar una lectura con sus propias palabras, aportando ejemplos y argumentos personales, están demostrando que lo han comprendido.

En la comprensión, pues, hay siempre un matiz personal: el alumno que piensa que aprender un texto es lo mismo que repetirlo, ignora lo que es aprender. Y lo mismo ocurre con el profesor que deduce que sus alumnos han entendido porque han repetido. Hay estudiantes que llegan a cursos superiores habiendo comprendido poco porque han deducido por su cuenta poco, por lo que su dependencia intelectual es casi absoluta.

Herber (1978) señala que hay tres niveles dé comprensión:

a) *nivel literal:* comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras;
b) *nivel interpretativo:* entender lo que el autor quiere decir (significado implícito) sin que lo haga explícitamente;
c) *nivel aplicado:* significado que el lector percibe relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar.

Los alumnos estudian según pregunta el profesor. Si se les exige respuestas a nivel interpretativo o aplicado, tratarán de estudiar razonando y entendiendo; de lo contrario, no. Un alumno ha entendido si sabe realizar alguna de estas operaciones:

- Explicar la idea con sus propias palabras.
- Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- Reconocerla en circunstancias distintas o cuando está expresada con otras palabras.
- Ver relaciones entre esa ideas y otras ideas o hechos conocidos.

- Sacar deducciones personales.
- Etc.

¿Cuando sabemos que no entendemos? Baker (1985) responde que cuando es inadecuado el uso del léxico, de la sintaxis y de la semántica. El objetivo es que la acción de estudiar sea un ejercicio de la inteligencia y no sólo de la memoria mecánica; de elaboración personal y no de mera repetición.

3.2. Qué es la metacomprensión

La metacomprensión implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada.

Según Burón (1993), la metacomprensión implica tres procesos:

a) conocimiento del objetivo: saber qué se busca. La idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo;

b) autoobservación del proceso, que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es la más adecuada para conseguirlo;

c) autocontrol o autorregulación, que se refiere a las medidas correctoras (dirigir, modificar, corregir...) que se toman según se va progresando en la lectura, determinando las estrategias a utilizar.

Ahora bien, Kintsch y van Dijk (1978) afirman que el objetivo que persigue el lector, al leer o estudiar, determina qué clase de recursos mentales o estrategias pone en juego para conseguir esa meta. Así pues, si el objetivo determina las estrategias que se usan, podemos preguntarnos:¿cuál es el objetivo que persiguen los alumnos al estudiar? Ya se ha dicho antes que los alumnos van a estudiar según les pregunte el profesor. Por tanto, si el objetivo de cualquier profesor es que comprendan y sepan hacer uso de lo

que estudian, la opción es hacer preguntas que exijan la elaboración personal y la comprensión por parte de los alumnos.

Otro problema distinto es el de lo que Burón (1993) denomina *metaignorancia* al referirse a la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende. La metaignorancia refleja falta de habilidad para advertir que no se ha entendido lo que se acaba de oír o de leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer. Son alumnos, dice Brown (1980), que no han desarrollado suficientemente su metacomprensión para darse cuenta de los límites de su entendimiento de la materia, del grado de dificultad de la información que contiene, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo. Pedir a estos alumnos que aprovechen el tiempo estudiando tal vez sea exigirles algo que no saben hacer porque nadie se lo ha enseñado. Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario, cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentando y así aprenden a aprender.

Hare y Pulliam (1980) hallaron en sus investigaciones cuatro variables que son predictoras de la buena lectura: leer para entender el significado, volver a leer cuando sea preciso, lectura selectiva, y adaptación de la velocidad lectora a las condiciones del texto.

Todo lo anterior plantea a los profesores preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo sabemos que nuestros alumnos han comprendido?
- Las preguntas, y exámenes que les hacemos, y los trabajos que les mandamos, ¿estimulan su comprensión?
- ¿Saben ellos en qué consiste la comprensión?
- ¿Nos quedamos tranquilos si repiten fielmente las palabras del texto o de nuestra explicación?

4. METAATENCIÓN Y APRENDIZAJE

4.1. Qué es la metaatención

Atender es una de las operaciones fundamentales para la lectura, el estudio y, en definitiva, para el aprendizaje; sin embargo,

la mayoría de las personas hemos tenido que aprender a atender por nuestra cuenta, porque nadie nos lo ha enseñado.

Atender consiste en seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás. Y la metaatención es el conocimiento de los mecanismos mentales que debemos poner en ejercicio para concentrar nuestra atención en un objetivo y controlar las distracciones. Lo que generalmente se llama «falta de atención» es más bien «dispersión de atención», es decir, atender a todo sin centrarse en nada.

4.2. Qué son las ideas principales

Para trabajar eficazmente al estudiar, es preciso ser selectivos y atender a lo que es importante; es decir, hay que saber discriminar las ideas principales. Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención, sino que no estarán capacitados para realizar funciones tan necesarias en el estudio como son el subrayado y el resumen o la síntesis.

Como afirma Garner (1981), los estudiantes poco estratégicos y los malos lectores procesan la información a trozos y asistemáticamente, focalizando la atención primordialmente en las palabras mismas más que en su significado, y en el significado que cada frase tiene en sí misma sin relacionarlo con el contexto de los párrafos o el contenido global de todo el texto. Consecuentemente, dice Burón (1993), su comprensión es deficiente porque no establecen relaciones entre las ideas principales y no llegan a formar en su mente una idea global y general del contenido del texto. Su atención se centra en detalles y no llegan a ver el conjunto (macroestructura) porque no llegan a construirlo en su mente.

Así pues, la capacidad para distinguir las ideas importantes en un texto es la base para saber atender y actuar con estrategias eficaces en el estudio. Ahora bien, lo fundamental *no es que el profesor indique qué es lo importante, sino que enseñe a identificarlo a sus alumnos.* Si es el profesor quien señala las ideas principales, los alumnos se limitarán a estudiar éstas, sin relacionarlas

con el contexto de lo que es secundario o complementario, que es lo que, la mayoría de las veces, las hace comprensibles y las da todo su significado. Por eso es absolutamente necesario que sea el alumno el que, atendiendo a todo el contexto, sepa distinguir lo importante, entendido en todo su sentido gracias a lo accesorio, que perfila y matiza ese sentido.

De acuerdo con lo expuesto, la *idea principal* es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir, o que si se elimina, no tiene sentido el texto. Una idea puede ser principal porque resume lo dicho o porque lo provoca. Por otra parte, las ideas principales pueden estar explícitas o implícitas en el texto: el autor puede expresarlas o dejarlas escondidas detrás de las palabras.

4.3. Cómo identificar las ideas principales

El proceso de identificación de las ideas principales consta básicamente de dos funciones:

a) Prescindir de los detalles (o mejor aún, trascenderlos, ir más allá de ellos).
b) Deducir una propiedad común que recoge lo esencial (por ejemplo, la palabra «personas» resume el conjunto constituido por «hombres, mujeres, niños, ancianos, jóvenes» que pudiera aparecer en una lectura).

Una lectura se compone de varios párrafos. Si reunimos las ideas principales de cada uno de ellos, obtenemos el *resumen.* El resumen más sucinto de una lectura es su título (si ha sido bien elegido). Cuanto más general y breve es el resumen, menos expresivo es su significado; pero, por otra parte, si incluimos todos los detalles, entonces no resumimos.

En la práctica diaria será conveniente empezar a enseñar a resumir pidiendo a los alumnos que reduzcan la lectura un 40%, después un 60%, y así sucesivamente hasta terminar poniendo un título adecuado, que es el resumen del resumen.

El alumno que llegue a saber resumir de esta forma con facilidad, sabe estudiar, porque además de demostrar que sabe identi-

ficar lo esencial y distribuir el esfuerzo mental, indica que su lectura es comprensiva y no meramente memorística, puesto que lee relacionando y razonando desde su propia lógica. Esto sirve así mismo para la elaboración escrita, puesto que impone orden en las ideas que va a expresar.

Como conclusión hay que decir que el desarrollo de la habilidad para identificar las ideas principales debería ser un objetivo fundamental desde los curso medios de Primaria en adelante, enseñando las estrategias necesarias para ello, y programando de modo sistemático los correspondientes ejercicios. A tal fin nos pueden ayudar las siguientes consideraciones:

- Ofrecer a los alumnos criterios o guías claros para que aprendan a identificar las ideas principales.
- Enseñar adecuadamente a resumir o sintetizar, ya que constituye una condición necesaria para saber estudiar con eficacia.
- Las explicaciones de clase, deberes y trabajos que se pide a los alumnos, deben exigirles atender los detalles que les ayudarán a localizar lo esencial.
- Planificar el modo de trabajar de los alumnos de forma que les suponga estudiar para comprender las ideas importantes, y no para memorizar mecánicamente.

5. METALECTURA Y APRENDIZAJE

5.1. En qué consiste la metalectura

Todos estamos de acuerdo en que saber leer constituye una de las grandes finalidades de la enseñanza escolar. Ningún alumno puede adquirir conocimientos ni estrategias eficaces de aprendizaje sin saber leer bien. No obstante, es necesario distinguir entre lectura y metalectura, entre saber leer y los conocimientos que se tienen sobre la lectura.

Saber leer significa que se conocen las letras, las combinaciones de las letras (=palabras), las combinaciones de las palabras (=frases) y que se descifra el significado de estas combinaciones.

La metalectura, en cambio, va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se pontrolan, etc. (Burón, 1993).

Yussen y otros (1982) afirman que el conocimiento que tiene el niño sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora, y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura (metalectura). En consecuencia, si queremos que nuestros alumnos sean buenos lectores es preciso desarrollar en ellos la metalectura.

5.2. En qué consiste ser un buen lector

El aprendizaje de la lectura no es tan fácil como puede parecernos a los adultos, y así lo demuestran numerosas investigaciones, las cuales inciden en que saber qué es leer y qué hay que hacer para leer son aspectos de la metalectura, previos al aprendizaje de la lectura, que raramente se enseñan.

Si para un niño *leer bien* es igual a *pronunciar bien,* esto es lo que hará cuando intente leer: el conocimiento que tiene sobre la lectura -su metalectura- determina cómo lee. Pero si va descubriendo que leer bien consiste sobre todo en entender, en coger las ideas, en buscar el significado del texto, demuestra que su concepción de la lectura es la adecuada, y cuando lea, lo hará de esta forma, porque ha desarrollado su metalectura.

Hay grandes diferencias entre buenos y malos lectores, tanto en el concepto que tienen de la acción de leer (metalectura) como en su conocimiento de la actividad mental que deben realizar cuando leen un texto. Efectivamente, en un estudio realizado por Garner y Kraus (1981-82) se comprobó que ante la pregunta «¿Qué tiene uno que hacer para ser buen lector?», las respuestas de los buenos lectores indicaban que éstos buscan comprender el significado del texto, mientras que los malos lectores no parecen entender cuál es la finalidad de la lectura y dan prioridad a ele-

mentos secundarios, como «pronunciar bien». Así pues, para remediar el problema de los malos lectores *no basta con pedirles que lean mucho, puesto que con ello lo que hacen es consolidar sus hábitos mentales deficientes, sino que hay que enseñarles a leer bien.*

El desarrollo insuficiente de la metalectura lleva a los malos lectores a centrar su atención en reconocer y descifrar palabras (como hacen los niños pequeños), y no les queda margen para unir los significados parciales de las palabras y frases e integrarlos en conjuntos amplios de significado que les facilite abstraer el mensaje global del texto y comprenderlo, como hacen los buenos lectores.

5.3. La autorregulación de los procesos lectores

Ahora bien, ¿qué es enseñar a leer? ¿Entienden los alumnos por leer lo mismo que los profesores? ¿Qué se evalúa, y cómo, al calificar la madurez lectora de los alumnos?

En la metalectura se distinguen claramente dos aspectos: *para qué se lee* (finalidad de la lectura), y *cómo se debe leer* (control de la actividad mental de una forma determinada para conseguir la meta propuesta). Ambos aspectos, afirma Burón (1993), están íntimamente relacionados: el modo en que se lee y regula la actividad mental, mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título al texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido.

Los buenos lectores se distinguen de los malos no sólo en la finalidad que buscan en la lectura, sino también en *cómo* leen o *cómo autorregulan* su actividad mental al leer. Porque no coinciden unos y otros en la consciencia que tienen de la utilidad de la lectura y de la necesidad de cambiar las formas de leer, según el propósito que se persigue, lo que hace que su modo de leer sea distinto (Baker y Brown, 1982).

Los malos lectores, al no tener una idea clara de la finalidad

de la lectura, tampoco sienten la necesidad de plantearse si su modo de leer es el adecuado para alcanzar el objetivo final: leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan (Brown, 1980). No saben que volver a leer un párrafo cuando no se ha entendido es una estrategia básica; que es más fácil repetir una historia diciendo lo esencial que contarla palabra por palabra; que hay que leer de distinta forma para recordar el significado global del texto que para repetirlo literalmente; que cuando no se entiende algo al leer lo que hay que hacer es usar el contexto y no pasarlo por alto; etc.

5.4. Algunas ideas para mejorar la comprensión lectora

a) Leer las ideas, no las palabras. Es preciso esforzarse por leer buscando las ideas y su encadenamiento lógico. Las palabras son el soporte, las «fundas» de las ideas; hay que deslizarse a través de ellas para encontrar el mensaje que encierran.

b) Cuidar el vocabulario. El dominio del vocabulario es otro factor que influye en la rapidez y comprensión; es preciso ir aumentando el vocabulario, para lo cual resulta muy útil consultar en el diccionario toda palabra que se desconozca o que no se entienda.
Otro procedimiento para enriquecer el vocabulario es anotar las palabras y expresiones nuevas que se hallen en las lecturas.

c) Fijarse en los gráficos, esquemas e ilustraciones. Su finalidad no es sólo decorativa: no se incluyen para que quede más bonito, sino con el fin de que se entienda mejor el texto, de facilitar la comprensión de un párrafo o una idea. Con frecuencia son indispensables para descubrir el propósito del autor o las fuentes en las que se basan sus afirmaciones. En ciertas materias resulta muy difícil entender y explicar el texto si no se acude a estos útiles elementos auxiliares (Bernardo, J., 1995-b).

6. METAESCRITURA Y APRENDIZAJE

Siguiendo a Burón (1993), la escritura tiene como finalidad comunicar ideas a alguien o dejar constancia de algo para nosotros mismos. Este conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado, es la esencia misma de la metaescritura.

A la hora de elaborar respuestas por escrito se puede decir que el proceso de elaborar un escrito es el proceso de elaborar un argumento (Perl, 1983) con el objetivo de comunicar, persuadir o probar algo. Y en la ejecución de esta elaboración es donde parecen encontrar dificultad los alumnos.

Si los estudiantes juzgan que han hecho bien un examen porque han dicho muchas cosas, aunque no hayan contestado a las preguntas, están demostrando que no saben cómo se hace bien un examen, que no son conscientes de que no lo saben y que ignoran qué limitaciones tiene este modo de responder y de aprender. Por eso sería conveniente que los alumnos y los profesores tuvieran en cuenta que el buen estudiante se distingue del que no lo es, no sólo por lo que sabe, sino también por la *forma de usar lo que sabe*, y en un examen se exige demostrar que se sabe usar lo que se sabe, solucionando problemas, que en este caso es responder a las preguntas (Burón, 1993).

Una de las formas de enseñar a escribir metacognitivamente a los alumnos consiste en devolverles los exámenes, una vez corregidos por el profesor, para que ellos mismos corrijan su propia redacción: ortografía, estructura gramatical, enlace lógico y secuencial de las frases, relación entre pregunta y respuesta, orden de exposición de los elementos, presencia de elementos irrelevantes o incongruentes, desviaciones del tema, etc.

En última instancia, saber sintetizar las ideas por escrito constituye una de las mejores formas de saber escribir. Los que saben resumir, demuestran una *elaboración personal de la información*, no copian literalmente los datos y palabras del texto, sino que reorganizan la información a su modo, de forma que su resumen no lo es sólo del texto sino también de su propio entendimiento del texto.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALONSO, J. y MATEOS, M. M. (1985): Comprensión lectora: modelos entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje.*

2. BAKER, L. (1985): How do we know when we dont't understand? Standars for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. MoKinnon & T. G. Waller (eds), *Metacognition, cognition and human performance* (vol 1). Orlando: Academic Press.

3. BAKER, L. and BROWN, A. L. (1982): Metacognitive skills in reading. En Pearson (ed.), *Handbook of reading research.* New York: Longman.

4. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-b): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje.* Ed. Rialp. Madrid.

5. BORKOWSKI y otros (1976): Transfer of mediational strategies in children: The role of activity and awareness during strategy acquisition. *Child Development.*

6. BROWN, A. L. (1980): Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce and W. F. Brewer (eds), *Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale: Erlbaum.

7. BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición.* Ed. Mensajero. Bilbao.

8. FLAVELL and WELLMAN (1977): Metamemory. En R. Kail and J. Hagen (eds), *Perspectives on the development ofmemory and connition.* Hillsdale, Erlbaum.

9. GARNER, R. (1981): Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the «piecemeal processing» explanation. *Journal of Educational Research.*

10. GARNER, R. and KRAUS, C. (1981-82): Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behavior. *Educational Research Quarterly.*

11. GOETZ, E. T. (1984): The role of spatial strategies in processing and remembering: A cognitive information processing analysis. En *Spatial learning strategies: Techniques, applications and related issues.* New York: Academic Press.

12. HARÉ, V. C. and PUBLIAM, C. A. (1980): College student s metacognitive awareness of reading behavior. En *Perspectives on reading research and instruction.* National Reading Conference. Washington.

13. HERBER, H. L. (1978): *Teaching reading in content areas.* Prentice Hall: Englewood Cliffs.

14. KINTSCH, W. and van DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. En *Psychological Rewiew.*

15. PERL, S. (1983): Understanding composing. En Hays et al. eds.
16. YUSSEN, S. R., et al. (1982): *Metacognitive aspects ofreading.* En Otto and White eds.

CAPÍTULO VI

EL PROFESOR ANTE LA CLASE.

1. LA PRINCIPAL TAREA DEL PROFESOR

Guiar, dirigir, orientar, en suma, gobernar a un grupo de alumnos que se esfuerzan por aprender en la clase, es la tarea primaria y principal de un profesor. Es tal la trascendencia educativa de las clases, que cualquier centro docente que se precie de calidad cuida con especial esmero que se desarrollen en las mejores condiciones de orden y eficacia, pues una clase no sólo es un lugar donde se imparten enseñanzas y se llevan a cabo determinados aprendizajes, sino también, y muy principalmente, es el momento oportuno de promover y desarrollar los valores humanos en los escolares.

Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de los directivos y profesores del centro; antes al contrario: los objetivos de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto que es ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituyen una parte esencial de la vida del centro.

2. EL PROFESOR COMO LÍDER DE LA CLASE

Si la calidad de una institución educativa depende en gran medida de cómo se dirijan y enfoquen las clases, de las condicio-

nes de orden y trabajo que se dan en ellas y, sobre todo, de la capacidad de los profesores para estimular el esfuerzo de los estudiantes, cabría formularse varias preguntas: ¿Cómo lograr este ambiente armónico de trabajo? ¿Cómo conseguir que los alumnos se integren en la clase? ¿Cómo promover la disciplina? ¿En qué medida se puede gobernar una clase sin recurrir a los castigos? ¿Cómo actuar ante conductas irregulares?

La contestación a estas y otras preguntas que ordinariamente se hacen quienes se ven ante la necesidad de formar bien a sus alumnos y de exigirles al máximo de sus posibilidades, admite muchas consideraciones y variantes, cuando se intenta establecer el equilibrio entre la autoridad del profesor y la libertad de cada estudiante para responder a estas exigencias.

No hay duda de que el éxito del profesor en la dirección de la clase se asienta sobre dos importantes columnas: *la autoridad* y *la destreza,* que se apoyan mutuamente. Es difícil concebir un profesor prestigioso que no sepa conducir con acierto a los alumnos, o que, por el contrario, teniendo dificultades en el gobierno del grupo, su autoridad no sufra un grave deterioro. Veamos ambos aspectos.

2.1. La autoridad del profesor

La principal fuente de recursos del profesor, la más provechosa, está en él mismo, en su propia personalidad. En efecto, el buen profesor no precisa de un código de reglas disciplinarias para gobernar a sus alumnos, todos le quieren y respetan porque tiene autoridad.

De partida, el profesor posee *la potestas,* pero la *auctoritas* ha de conseguirla mereciéndola. Si se ejerce la *potestas* sin la *auctoritas,* lo más que se puede conseguir de los escolares es una obediencia temerosa junto con un rechazo afectivo. Bajo este prisma, el profesor debe imponerse a sus discípulos no por exigencias de poderío ni por procedimientos coactivos, sino como consecuencia natural de su madurez intelectual y humana, de la ascendencia moral que le proporciona su conducta ejemplar y del liderazgo magistral que ejerce sobre ellos.

La autoridad es más una conquista que el profesor debe realizar por su capacidad, dedicación, entrega, coherencia y madurez mostradas en su trato diario con los alumnos, que una concesión contractual obtenida en virtud de una titulación académica.

Se ve claro que la autoridad está íntimamente ligada al *prestigio* y que mutuamente se refuerzan. ¿Acaso no es el buen hacer docente el que refuerza y mantiene el crédito y la confianza que los escolares deben a su maestro? El prestigio y la buena fama del profesor juegan un papel decisivo en favor de su *auctoritas* que se resuelve, sin duda, en una adecuada dirección de la clase. Pero, ¿cómo puede un profesor conseguir este prestigio? A base de tres condiciones: *competencia profesional, amor a los alumnos y coherencia de vida.*

2.1.1. Competencia profesional

El profesor ha de mostrarse con la competencia y preparación necesarias para salir siempre airoso en su trabajo docente. La experiencia demuestra que los profesores bien preparados son aceptados -y hasta admirados- por los alumnos, y no tienen dificultades para dirigir la clase. Los problemas de orden y disciplina suelen ir asociados a los profesores que no se muestran a la debida altura profesional.

Esta preparación le exige al profesor:

- Conocer bien su materia
- Preocuparse por el constante perfeccionamiento profesional
- Saber-hacer, saber-qué-hacer y mandar-hacer
- Saber motivar
- Saber programar
- Conocer a sus alumnos
- Ayudar adecuadamente a cada uno, según sus necesidades
- Ser ordenado y exigir orden

Por otra parte, el profesor ha de tener una personalidad equilibrada. Por ello no debe pertenecer a ninguno de los siguientes tipos:

- Profesor indiferente, que se interesa más por lo que enseña que por aquellos a quienes enseña.
- Profesor frustrado, rencoroso, amargo, agresivo.
- Profesor autoritario, al que sólo le gusta mandar y crear en las aulas un ambiente de guerra.
- Profesor acomplejado, que busca la seguridad que no tiene en los alumnos, y termina volviéndose tiránico, maniático, ansioso, escrupuloso.

2.1.2. Amor a los alumnos

La primera y principal norma de conducta del buen profesor es tratar con cariño y respeto a los alumnos. Para «hacerse con la clase», el profesor ha de establecer unas relaciones cordiales y afectuosas con ellos; de lo contrario, su buena preparación puede resultar ineficaz: ha de querer a sus alumnos, ha de entregarse.

El profesor debe crear un ambiente estimulante de *comprensión y colaboración*, que dependerá en gran medida de su actitud amistosa, paciente y comprensiva con todos, sin distinción. La acepción de personas y los tratos de favor deterioran el ambiente y las relaciones interpersonales.

Los alumnos agradecen, sobre cualquier otra actitud, la comprensión del profesor, porque necesitan atención y cariño, necesitan ser y sentirse queridos. El amor es el primer ingrediente de la vocación de educador, ya que para educar se requieren las mismas disposiciones que para amar: mucha finura, mucha delicadeza, mucho respeto, mucha afabilidad. Donde no hay amor aparece la intolerancia y la falta de flexibilidad.

La propia clase preparada y desarrollada con perfección, por lo que supone de esfuerzo, es un acto de amor del profesor hacia sus alumnos de inmenso valor educativo, porque no sólo les transmite unos conocimientos, sino que se da a sí mismo. Fruto de este amor y de esta entrega es la atención personal que todo buen profesor procura para sus discípulos, sintiéndose responsable del éxito o fracaso de cada uno de los que tiene encomendados. Este amor le hace estar pendiente y disponible para ellos y sus asuntos: los anima, los felicita, los orienta, los corrige y los atiende, uno a uno.

En suma, en este ambiente de cordialidad que debe envolver las relaciones entre profesor y alumnos no tienen cabida las palabras y gestos que signifiquen menosprecio. En ningún caso es admisible que el profesor ridiculice a sus alumnos ante sus compañeros, revele sus intimidades, se impaciente con sus equivocaciones, amenace, conceda privilegios, adule, se deje adular gratuitamente; que actúe como si ellos nunca tuvieran razón ni derecho a presentar sus justificaciones, que utilice el castigo como recurso para estimular los aprendizajes y reconducir las clases, o como medio de desahogo personal.

Sin embargo sería una grave omisión no corregir -con el cariño y respeto debidos- a los alumnos cuando yerran, y no aprovechar las ocasiones que ofrece la convivencia escolar para ayudarles a mejorar y a superar sus defectos, animándoles a rectificar. Querer de verdad a los alumnos implica aceptarlos tal y como son, «tirando» de ellos con fortaleza, paciencia y cariño.

2.1.3. Coherencia de vida

Uno de los daños más graves que se puede producir a los escolares, y que más les puede desconcertar, es la falta de unidad de vida en el profesor: que haya distinción entre *lo que dice y lo que hace,* entre lo que anima a vivir a sus alumnos y lo que él mismo vive. El profesor educa sobre todo con el testimonio de su vida personal, más que con la palabra misma.

2.2. Destreza en el dominio del grupo

Es evidente que la destreza u oficio de conducir a los alumnos se adquiere con la práctica y la experiencia, y por esa misma razón, es un arte siempre perfeccionable; sin embargo, es necesario que el profesor, al situarse ante los escolares, tenga bien aprendidas y asimiladas ciertas reglas elementales de trato a los alumnos que son imprescindibles para tener éxito en su cometido. Esta destreza implica: la *integración efectiva* de los alumnos en la clase, la consecución de un *buen ambiente de trabajo y la positiva reconducción de los comportamientos anómalos.*

2.2.1. *Integración efectiva de los alumnos en la clase*

Esta integración puede definirse como el proceso mediante el cual un sujeto se hace consciente de que forma parte de un grupo, lo acepta como tal y se ve a sí mismo como un elemento de la comunidad grupal.

No hay duda de que la integración de los alumnos en la clase es un objetivo importante al que hay que prestar mucha atención, no escatimando esfuerzo alguno por conseguirlo, pues de esta forma los escolares acceden al bien común enriqueciéndose con el intercambio de los bienes particulares. Entendemos que la forma más eficaz y práctica de integrar a los alumnos es hacer que participen activamente en la vida de la clase en cualquiera de sus manifestaciones.

Si entendemos la participación como una disposición y oportunidad de contribuir personalmente a una tarea común, es evidente que dicha participación proporciona a los escolares la oportunidad de formarse mejor, de aprender más y de ejercitar los valores sociales y cívicos de cooperación y servicio a los demás.

En el orden práctico, el profesor que aprovecha sabiamente las condiciones naturales de sus alumnos para incorporarlos a las tareas de organización y gobierno de la clase tiene éxito casi garantizado. La participación ya no sólo es un medio de integración, sino una necesidad y un objetivo de gran alcance educativo.

En la clase ha de haber un ambiente sereno para que los alumnos participen en la toma de decisiones que afectan a su trabajo y formación y, por consiguiente, en la organización de las actividades. Los alumnos pueden y deben, con sentido de responsabilidad personal, participar en la buena marcha de la clase, sugiriendo iniciativas, manifestando sus opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad... y sobre todo, responsabilizándose de algún encargo y participando en el Consejo de Curso[1].

Un medio de participación que facilita mucho la integración

[1] Sobre el concepto, composición y funciones del Consejo de Curso, puede consultarse el libro de BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a), citado en la bibliografía.

de los alumnos son las clases activas, pues en ellas los escolares son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Cuando una clase se organiza de modo que los alumnos toman parte en la elección de los trabajos, en la exposición y experimentación de los fenómenos y en la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas; o se da oportunidad al coloquio, a los debates abiertos o a los trabajos en equipos, se está en camino de conseguir una verdadera y profunda integración.

En estas clases no hay lugar para el aburrimiento ni para los malos comportamientos. Todos trabajan y disfrutan trabajando, los rendimientos son buenos -mejores que con otros procedimientos-, y los profesores que así actúan consiguen una mejor aceptación de los alumnos.

2.2.3. Consecución de un buen ambiente de trabajo, ordenado y alegre

Hay que procurar que la clase se desarrollé en medio de un ambiente cordial, sereno, relajado y alegre, de modo que tanto los estudiantes como el profesor trabajen a gusto. No cabe duda de que éste es un ideal al que aspira todo profesor y, posiblemente, es lo que más le preocupa en muchos momentos.

Los estudiantes, por su parte, participan de la misma idea, y agradecen que su profesor sepa establecer orden en la clase y que, actuando con serenidad y equilibrio, sepa resolver las situaciones difíciles que la convivencia escolar ofrece en ocasiones. Por el contrario, se sienten inseguros y defraudados con el profesor que pierde con facilidad el control y el dominio que se le debe suponer.

No cabe ninguna duda de que los problemas escolares -graves o leves-, se resuelven casi siempre bien cuando se enfocan con serenidad y moderación, no así cuando se actúa con precipitación y nerviosismo. La experiencia demuestra, por otra parte, que ciertas tensiones y roces que se producen algunas veces en clase son producto del cansancio, y se diluyen fácilmente sin tener que recurrir a medidas extraordinarias, pues bastan unas gotas de optimismo y buen humor, suministradas oportunamente, para restablecer la calma y devolver la alegría al ambiente.

Si se actúa con prudencia y serenidad, los problemas de la clase no llegan nunca a ser graves. Las tensiones y crispaciones aparecen únicamente cuando se pierden estos valores y se los pretende sustituir con gritos y amenazas.

2.3.3. Reconducción de los comportamientos anómalos

Pese al esfuerzo por conseguir que las clases se desarrollen en un ambiente distendido y perfectamente encajado en los planes educativos del Centro, hay comportamientos que por su gravedad y los trastornos que provocan en los demás, pueden perjudicar el normal desarrollo de la clase y el buen ambiente entre los alumnos. En consecuencia, el profesor ha de combatir y eliminar estas conductas irregulares, y actuar con criterio y habilidad -y probablemente también con firmeza- para dominar la situación y conducirla a la normalidad.

En estas ocasiones, en las que muchas veces se pone a prueba la calidad humana y profesional -oficio- del profesor, importa mucho actuar con acierto. Los errores en materia disciplinaria, por exceso o por defecto, afectan gravemente a la integridad de la clase, y la propia autoridad queda también seriamente dañada. Por eso se señalan a continuación posibles criterios de actuación del profesor ante estos casos, pues si se sabe profundizar en las posibles causas de los malos comportamientos de los escolares, no sólo se encuentran razones para comprender, sino terapias eficaces para curar y prevenir.

El mal comportamiento es con frecuencia consecuencia de condiciones desfavorables del mismo ambiente escolar que están actuando sobre los alumnos -locales y mobiliario no apropiados, falta de unidad de criterio de sus profesores, etc.-, sobre las que debe centrarse la atención, para eliminarlas o atenuarlas, antes de recurrir a sanciones o medidas drásticas.

La falta de conformidad con las normas previstas en el Centro se puede atribuir también, en un buen número de casos, a la inmadurez de los alumnos. Únicamente el tiempo, la experiencia, el ambiente educativo y la asimilación progresiva de las normas por el hábito, la comprensión y la reflexión, podrán lograr el control interno que facilite una conducta consciente y ordenada.

La indisciplina *individual esporádica* resulta casi siempre de indisposiciones momentáneas de los alumnos o de circunstancias especiales que se manifiestan por actos de irritación, haraganería, agresividad, conversaciones perturbadoras, gritos y riñas... En tales casos lo recomendable es no interrumpir la clase. De ordinario, bastará para resolver el problema una mirada más severa y directa, una pausa más significativa, un tono de voz más alto, el caminar sereno hacia el alumno indisciplinado sin interrumpir la explicación, etc.

En los casos *más graves o de reincidencia*, una breve advertencia del profesor, hecha serenamente, suele ser suficiente. Cuando la situación, por las circunstancias que la revisten, exige una represión formal, conviene no adoptar decisiones precipitadas. Mas bien interesa manifestar la sorpresa y el descontento por el suceso y pedir al alumno o alumnos implicados una explicación personal al final de la clase. Hay que evitar convertir cada incidente en una tragedia para, casi siempre, diversión de toda la clase.

Por otra parte, la *indisciplina habitual de un alumno* es casi siempre indicio de anomalías orgánicas, psicológicas, familiares o sociales, o de varias juntas. En estos casos han de analizarse detenidamente las causas para poner los remedios específicos -que, en ocasiones, harán necesaria la intervención de un especialista-, intentando hacer compatible, en cada caso, la responsabilidad del Centro ante el alumno problemático y su familia, con la que tiene con el resto de los alumnos y familias de su clase.

Distinto es cuando nos referimos a la *indisciplina colectiva*. Es el caso de las clases en las que la mayoría de los estudiantes se comporta con irresponsabilidad, poca consideración hacia las normas de convivencia de la institución y falta de respeto al profesor.

La indisciplina colectiva tiene su raíz en diversas condiciones ambientales que están actuando, en proporción variable, sobre la realidad escolar. Estas condiciones deben ser analizadas con objetividad e identificadas, para someterlas a un tratamiento adecuado: funcionalidad de las instalaciones, número de alumnos por aula, concreción y conocimiento de las normas de convivencia, racionalidad del horario, etc.

Dentro de este conjunto de circunstancias se explica bien que

los alumnos no mantengan una actitud de orden y trabajo. La solución consistirá en afrontar el problema de modo realista, en sus verdaderas causas, eliminándolas o, por lo menos, atenuándolas en todo lo posible.

Para reencauzar a un grupo de alumnos en esta situación, conviene orientarlos a que adopten una actitud positiva hacia el estudio, encomendarles encargos concretos que desarrollen su responsabilidad, y enriquecer y ampliar el programa de actividades escolares. Es muy útil también solicitar su colaboración en los menesteres organizativos, e incentivar sus iniciativas y sugerencias que resulten beneficiosas para la marcha de la clase.

En la vida ordinaria de los Centros hay momentos en que la disciplina colectiva es más difícil de vivir: los cambios de clase, la tarde de los viernes, las sustituciones de otros profesores, época de exámenes, etc. En esos momentos, la paciencia y la comprensión han de multiplicarse, sin dejar por ello de ser exigentes. En líneas generales, una preparación especial con actividades más atrayentes puede paliar en gran medida el inevitable desorden producido por estas situaciones especiales.

La conducta del profesor frente al mal comportamiento de sus alumnos debe ser semejante a la del médico frente a sus pacientes. En vez de lanzar reprimendas y aplicar castigos, empleará tratamientos positivos para motivar y encauzar sus energías, ayudándoles a madurar o a superar su desequilibrio, con frecuencia pasajero, y a controlar su conducta en pro de una mejor adaptación al ambiente escolar y social. Y si en última instancia hubiera que acudir a los castigos, deben tenerse presentes algunas consideraciones:

a) Los estímulos positivos son más eficaces que los negativos. Una felicitación cuando se realiza algo bien, una palmada de ánimo cuando se desfallece, una muestra de confianza en sus posibilidades o una recomendación seria cuando no se rectifica, producen un efecto mucho más positivo en el estudiante que el castigo mejor elegido.

b) Los castigos han de ser suministrados con tacañería. No conviene crear una sensación de represalia y persecución en los alumnos. Es preferible hacerse pesado corrigiendo los fallos en privado que odioso castigando a la primera oportunidad.

Un castigo sólo es útil *cuando sirve para mejorar* a la persona que lo recibe, que es tanto como ponerla en situación de no volver a faltar. Por eso, antes de imponer una sanción, es conveniente el diálogo y la reflexión entre quien obró mal y quien ha de imponerla, para evitar que se deba más a un desahogo personal que a un deseo real de corregir un defecto.
Cualquier rectificación empieza por una conversación en la cual, sin indignación por parte del profesor, manifestando esperanza en corregir la situación, se valore objetivamente el sentido y la gravedad de las faltas cometidas. Además, el primer quehacer del educador es llamar la atención del educando y ponerle en situación de que reflexione sobre lo que ha hecho.

Al sancionar importa mucho no adoptar la posición de juez, ni dar la impresión de estar ofendido y deseoso de venganza. El profesor es una persona que tiene la obligación de velar por el cumplimiento de unas normas básicas que posibiliten el trabajo y hagan más grata y armónica la convivencia; pero también de ayudar a los alumnos a que combatan sus malos hábitos. Por eso, aun en el caso de que el alumno no recibiese de buen grado la corrección, la persona que la aplica ha de manifestar claramente su confianza en el escolar y en su capacidad para rectificar la conducta, como paso previo para provocar su reflexión interna.

Las expulsiones de clase son, por lo general, medidas poco afortunadas si no van precedidas de un análisis detenido de las circunstancias que las promueven y de sus consecuencias educativas. Muchas veces las expulsiones son producto de actos vehementes del profesor que evidencian una gran falta de recursos pedagógicos para sacar adelante la clase. Dirigir a un grupo de alumnos no significa quedarse con los más pacíficos para eliminar los problemas de comportamiento, sino tratar a todos según sus características personales y apostar por el pleno desarrollo de las aptitudes de cada escolar (Cfr. Gay Gacén, G., 1983).

3. RESUMEN DE NORMAS PARA EL GOBIERNO DE LA CLASE [1]

1) Desarrollar la clase con seguridad y firmeza, y enfrentar las situaciones del curso con la mejor disposición.
2) Procurar ver a los alumnos como personas humanas que necesitan ayuda y orientación, precisamente porque no están educados. En consecuencia, tratarlos con respeto, consideración y amistad.
3) Resolver las dudas que puedan surgir a los alumnos en el menor tiempo posible.
4) Mantener ocupados a los alumnos, pues nada provoca tanta indisciplina como el hecho de no tener nada que hacer.
5) Planear los trabajos de modo objetivo, adecuado y funcional, y no confiar demasiado en la improvisación. Para ello, implantar y mantener una pauta de funcionamiento normal, dando instrucciones precisas y explícitas sobre lo que se desea que el alumno ejecute en clase: material necesario para el trabajo, sistema de controlar la asistencia, atrasos y permisos de salida, plazos para entregar las tareas, normas para recoger y devolver los trabajos, previsión de los coloquios, trabajos en equipos, debates, sistema de evaluación... En resumen, programar bien.
6) Aceptar indicaciones de los alumnos, en lo que se refiere al desarrollo de las clases, siempre que sean razonables, o discutirlas con franqueza en caso de ser improcedentes, inviables o difíciles de llevar a cabo.
7) Establecer un criterio de trabajo en clase: recogida de deberes, corrección de los mismos, orden a seguir en las actividades a realizar...
8) Aclarar y repetir varias veces lo que se desea de los alumnos: no limitarse a decirlo una sola vez.
9) Utilizar en las clases todas las situaciones de aprendizaje en la debida proporción (exposiciones, coloquios, trabajos en equipo, trabajo independiente).

[1] Un amplio estudio sobre la disciplina y el gobierno de la clase abordado desde otras perspectivas puede verse en: BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a), citado en la bibliografía.

10) Atribuir responsabilidades diversas a los distintos alumnos: nombrar encargados o responsables de los múltiples aspectos que exige el buen funcionamiento del curso.
11) Evitar privilegios de clase. Estos desautorizan al profesor frente al resto de los alumnos.
12) Vigilar la clase en las pruebas o exámenes sin hacer alarde de una excesiva rigurosidad. Cuando se haya de actuar correctivamente, hacerlo con naturalidad, seguridad y serenidad.
13) Estar al tanto de los problemas particulares de los alumnos, a fin de poder orientarlos cuando sea necesario.
14) Aproximarse a los escolares en forma amigable, tanto dentro como fuera de la clase.
15) Respetar la manera de ser de cada alumno, encaminándolo, cuando se da el caso, hacia formas de aceptación social y valores morales.
16) Ser firmes en las amonestaciones, cuando sea necesario hacerlas, pero que nunca trasciendan la línea del amor propio y sean, en lo posible, realizadas en privado.
17) Mantener y cumplir la sanción aplicada, a no ser que haya un grave error del profesor que justifique su cambio de actitud.
18) Utilizar el castigo como llamamiento a la reflexión, explicando clara y explícitamente el por qué de la corrección.
19) Evitar proferir amenazas que luego no puedan cumplirse, por el desprestigio magistral que ello conlleva.
20) No sancionar a todo el grupo de escolares por la conducta de algunos.
21) Ser sinceros y francos con los estudiantes, debatiendo con ellos las formas de comportamiento tenidas como indeseables. Ello implica darles la necesaria libertad para que se manifiesten con naturalidad y respeto mutuos, para que los esquíveos desaparezcan y las actitudes impensadas sean sentidas y reflexionadas por todos.
22) Distribuir los trabajos de acuerdo con las preferencias, posibilidades y habilidades de los alumnos.
23) Mantener un ambiente amable y alegre en las clases.

24) Ser coherente y no intentar justificar alguna incoherencia, para lo cual lo mejor es reconocerla y, honestamente, explicarla.
25) Localizar a los líderes del grupo e intentar que colaboren en la disciplina de la clase.
26) Estimular más que echar en cara.
27) Reconocer lo bueno que hagan los alumnos, sin caer en la exageración o en formas que parezcan o sean poco sinceras.
28) Atender las diferencias individuales, tanto en los trabajos escolares como en las relaciones personales con los alumnos.
29) Dar algo a los alumnos, y no sólo pedirles o exigirles cosas, de modo que una palabra oportuna, un gesto de asentimiento, una charla orientadora, logren un mayor acercamiento del profesor a cada uno.
30) Evitar las ironías o las actitudes de burla o sarcasmo, ya que suponen una falta de respeto y alejan al profesor definitivamente de los alumnos.
31) El profesor debe evitar:

    - Demorar el comienzo o terminación de las clases.
    - Descontrolarse delante de los alumnos.
    - Atrasar la devolución de deberes o entrega de calificaciones.
    - Actuar con precipitación.
    - Abordar delante de todos asuntos privados con algún alumno.
    - Criticar el trabajo de otros profesores públicamente.

32) No mandar nada que no sea estrictamente necesario.
33) Comprender que la autoridad no se posee con el título, sino que se conquista mereciéndola.

BIBLIOGRAFÍA

1. BERNARDO CARRASCO, J.(1980): «Bases de la disciplina escolar» en rev. *Tertulia*, Fomento de Centros de Enseñanza, Madrid.

2. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-a): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Ed. Rialp. Madrid. 3.ª edición.
3. GAY GACEN, G. (1983): *Gobierno de la clase*, documento.
4. SCIACCA, M. F. (1962): *El problema de la educación.* Ed. Luis Miracle. Barcelona.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIÓN: DEL FRACASO AL ÉXITO EDUCATIVO

1. INTRODUCCIÓN

Simplificando al máximo los términos, puede afirmarse que obtenemos buena educación cuando nuestros alumnos consiguen, por una parte, un conjunto de conocimientos suficientemente amplio y profundo, y, por otra, una serie de actitudes, valores y hábitos que les lleven a vivir y actuar como personas. Se trata, pues, de abordar los aspectos cognoscitivos y formativos con toda seriedad y rigor. En este sentido cabe preguntarse: ¿qué productos educativos estamos realmente consiguiendo? ¿Podemos hablar de fracaso o de éxito educativo?

2. DATOS

Nunca como hasta ahora han dedicado los alumnos tantas horas a aprender, ni se han gastado tanto los países en enseñarles. Juzguemos por nosotros mismos los resultados cognoscitivos con algunos *datos académicos* referidos a España, y que son similares a los del resto de los países de la OCDE en los últimos diez años: En Educación Primaria fracasó un 11 % de los niños que debían terminarla; En la Educación Secundaria (que incluye los dos últimos cursos de la antigua E.G.B. y el Bachillerato), suspenden, por término medio, un 22% de alumnos en cada curso, y los alum-

nos repetidores se sitúan en torno al 14%; a lo que hay que sumar los abandonos, que en bachillerato totalizan un 15%, mientras que en la Formación Profesional la cifra oscila entre el 31 y el 38%. Estos datos evidencian claramente que el *proceso de enseñar no se convierte en un proceso de aprender*.

Fijémonos ahora en el *aspecto formativo* analizando el fenómeno de gran parte de la juventud actual: rebelde y desequilibrada, repleta de exigencias y necesidades, no llega a gustar nada con agrado, no sabe conquistar la paz que toda persona ansia desde que empieza a reflexionar; ha sido amamantada en el miedo al sacrificio y en la incapacidad para la renuncia; lo cual sirve para su explotación en forma de llamativos atuendos y vestimentas, formas de vida desordenadas, literatura barata e ideologías embriagadoras, pornografía, drogas, homosexualidad, subversión de valores...

En resumen, nuestra educación no está siendo lo exitosa que debiera ser. Ante esto, ¿qué cabe hacer?

3. AMBIENTE SOCIOCULTURAL Y ÉXITO DEL ALUMNO

Esta falta de éxito educativo se debe a que la educación se ha convertido, en muchos casos, en una *máscara,* en una simulación, pues en lugar de desarrollar las posibilidades del hombre, ha vaciado su existencia del contenido específicamente humano. Esto es fruto, en muy buena parte, de determinadas *ideologías*, hoy predominantes que, al operar con una visión parcial de la persona humana, constituyen otros tantos *reduccionismos* pedagógicos. Esta visión parcial se refiere al hecho de considerar a la persona *no* como *principio* (es decir, original, libre y responsable), sino como *resultado* (es decir, producto inexorable de factores sociales, técnicos o biológicos y, por tanto, exenta de libertad).

Todas estas ideologías (cuyo denominador común es el *materialismo)* producen un mismo resultado: el vaciamiento del hombre, la sustitución de la acción educativa por el dirigismo técnico, político y económico, y la exclusión de la familia como realidad educadora. Todas coinciden en la incapacidad de ver otra realidad que la puramente material, lo que lleva a desconocer, olvidar o

negar la actividad interior del hombre, mediante la cual éste reflexiona, valora, decide; de esta forma resulta destruida su libertad personal, y no le quedan otros elementos que los biológicos -puestos por la naturaleza- o las destrezas materiales -puestas por la civilización técnica-. Su conducta vendrá determinada, pues, por lo que tiene de animal o por lo que tiene de autómata. La educación ha desaparecido: sólo queda biología y técnica. Hechos como el confusionismo y desorientación ética actual, la delincuencia, la inseguridad, la ceguera ante el sentido de la vida o la incapacidad para la vida familiar demuestran cómo la comunidad humana se halla muy lejos del ideal.

¿De qué medios se sirven estas ideologías para imponerse? Sólo de uno: la *manipulación.* Manipular es presentar lo falso como verdadero. Hay manipulación cuando se pretende conducir a una persona hacia objetivos a los que no tendería con conocimiento, voluntad y libertad suficientes. La manipulación se realiza mediante una influencia indirecta, sutil: busca provocar una decisión, un estado de conciencia, pero sin expresar un mandato o una presión, sino actuando sobre el inconsciente o subconsciente, sobre los instintos o en situaciones de descontento. Este proceso de influencia se basa principalmente en técnicas psicológicas y aprovecha las posibilidades que ofrecen el consumismo y los medios de comunicación, especialmente la televisión.

Concluyendo: el *éxito educativo* consistirá, pues, en formar a los alumnos de acuerdo con las siguientes consideraciones:

La persona es origen de sus acciones. No es producto de factores socioeconómicos, ni biológicos, ni técnicos. Por el contrario, está dotada de *libertad,* que le confiere *responsabilidad.*

La libertad debe entenderse como la capacidad de elección entre vínculos; se ejercita correctamente si los vínculos están relacionados con la *verdad* y con el *bien,* y siempre exige *compromiso.* Por eso hay que defender la libertad personal para buscar la verdad y para vivirla, lo cual implica ser consciente de que la manipulación existe en los ámbitos social, político, económico...Y conocer el mecanismo manipulador para no dejarse arrastrar por ella.

A ello ayuda el ejercicio de la reflexión crítica ante las opiniones más difundidas, antes de aceptarlas por el mero hecho de

ser dominantes o queridas por la mayoría. Es necesario, pues, formarse y formar culturalmente en aquellos aspectos básicos de las constantes humanas más manipuladas: concepto y fin del hombre, el amor, la libertad, la verdad, la sexualidad, la droga..., y contar con una jerarquía de valores que sirva para ordenar éticamente la realidad y para saber colocar cada cosa en su sitio justo.

Esta jerarquía de valores no ha de ser obra de la arbitrariedad individual -aunque tenga que ser algo personal y libre-, porque, en ese caso, una ética cualquiera no sería mejor que otra y los que manipulan tendrían siempre razón; por el contrario, debe arrancar de la moral natural para anclar en el ámbito trascendente de la persona.

En este sentido es necesario revalorizar valores como el sacrificio, la renuncia, el respeto a las personas -que no hay que confundir con las ideas-, la tolerancia en lo opinable -no en la verdad-, la delicadeza en el trato, la generosidad, la comprensión, el trabajo, la fortaleza, la sinceridad -que va más allá de la mera espontaneidad-, la alegría, el cuidado material...

También hay que formar a los alumnos en un recto sentido del *amor.* Propiamente hablando, el amor sólo es posible en un ser libre y, a nivel humano, está constituido por cuatro elementos inseparables e interactuantes que forman unidad, y que son: la *sexualidad,* la *amistad* o relación de entrega y ayuda mutuas, la *proyección comunitaria* al originar una familia, y la *relevancia o fecundidad* que le da sentido trascendente. Confundir, pues, amor con genitalidad es una clara manipulación.

4. SISTEMA ESCOLAR Y ÉXITO DEL ALUMNO

Dentro del *sistema escolar* se puede distinguir lo que puede hacer el Centro como tal, y lo que corresponde a sus profesores.

Por lo que se refiere al *Centro escolar,* debe estar caracterizado por la claridad en las ideas y en la acción. Toda ambigüedad y confusionismo de valores es incompatible con la educación. Por otra parte, la autoridad ha de entenderse como servicio, en el proceso de mejora, no como afán de dominio o sumisión. Por eso se ha de descubrir a la persona que existe detrás del papel de «escolar» de cada alumno.

Si nos fijamos ahora en el nivel de exigencia, corresponde a todo Centro presentar la cultura a los escolares como algo que puede asimilarse con esfuerzo, que no es inaccesible, siempre con la convicción de que todos pueden aprender: sólo hace falta que la escuela les proporcione las condiciones propias y adecuadas para ello. Se trata de ayudar a mejorar a cada uno a partir de lo que está haciendo bien; por tanto, hay que tener siempre presente dos máximas fundamentales: no exigir más de lo que cada uno pueda, y enseñar a fondo lo que se enseña. Eso es posible cuando existe una permanente actitud de convertir las dificultades en éxitos, que permite alimentar la confianza en sí mismo.

No hay que magnificar, pues, los pequeños fracasos, con virtiéndolos en grandes catástrofes; por el contrario, hay que valorar positivamente si el alumno ha rendido todo lo que podía, independientemente de la calificación legal correspondiente. Muchos fracasos escolares no son tales, ya que el alumno no pudo dar más de sí.

Por otra parte, es necesario conseguir que el aprendizaje sea *significativo,* es decir, que sepa *engarzar* e integrar los nuevos conocimientos a adquirir con lo que ya se conoce.

Por lo que respecta a los *profesores,* podemos diferenciar cada uno de los tres aspectos que constituyen su trabajo: la planificación o *programación,* la ejecución o *desarrollo y* la verificación de los resultados o *evaluación.*

La *programación* debe hacerse en equipo con otros profesores, para que queden perfectamente coordinados todos los niveles de conocimientos a través de los distintos períodos educativos. El programa, asimismo, debe estar adaptado a las necesidades del alumno, y no al revés. Y como no se deben exigir los mismos resultados finales a todos, sino a cada uno lo que puede, es necesario distinguir los *aspectos fundamentales,* comunes para todos y mínimos, de los *ampliatorios o de profundización,* que han de ser alcanzados personalmente en función de las distintas capacidades e intereses.

Dentro de los contenidos del programa hay que incluir las *estrategias* que es necesario dominar y practicar para poder aprender bien los conceptos. Muchos fracasos se deben al hecho de exigir la realización de un trabajo -el estudio- sin haber enseñado

antes a hacerlo. Por otra parte, las actividades deben partir siempre de la propia experiencia o utilizar, siempre que sea posible, la experimentación, haciendo que la teoría sea extraída de la práctica. Hay que graduarlas, además, de tal forma que, al empezar por las más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos *(éxito genera éxito).*

Para el buen *desarrollo de las clases,* el profesor ha de empezar exhibiendo una permanente actitud educadora: empatia, simpatía, tono humano, saber corregir, infundir seguridad... Es necesario que muestre *interés* por cada alumno: por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y que él lo note. No ha de olvidar que su principal tarea consiste en *asistir, motivar y ayudar* a los alumnos durante la realización de los trabajos, de forma que ninguno se sienta nunca perdido o desorientado. Por eso no debe explicar más de lo necesario, convencido de que aprenden más por lo que *hacen* (metodología operativa y participativa) que por lo que *oyen.*

Por otra parte, la *variedad* en las clases genera interés; de modo que hay que distribuir bien el tiempo -explicación, ejercicios, diálogo, coloquio, trabajo en equipo...-, a fin de evitar la monotonía y pesadez. Con esto conseguirá que los alumnos vivan la clase, y no se limiten a «estar» en ella.

También ha de considerar que los *repasos* constituyen elementos de inapreciable valor en la fijación de los contenidos del aprendizaje; y que al mandar trabajos para hacer en casa, los escolares tienen otras materias, además de la suya, en las que también les mandan tareas. Y por último, cuando sea necesario ha de utilizar la reprensión en privado y la conversación particular amistosa, desterrando el sarcasmo, las reprimendas y las comparaciones ridiculas.

La *evaluación,* por su parte, está para ayudar al alumno, no para frustrarlo. Hay que tener siempre presente que su principal valor consiste en detectar una deficiencia apenas se produce, para remediarla de inmediato. Por eso se deben indicar los resultados de los trabajos lo más inmediatamente posible. Y de paso convencerse de que todo alumno sabe siempre más de lo que expresa en un examen. En última instancia, hay que ser consciente de que la profesionalidad de un educador es inversamente proporcional al porcentaje de fracasos que consigue.

5. FAMILIA Y ÉXITO DEL ALUMNO

La familia es la primera célula social con la que el niño entra en contacto. En ella se moldean sus experiencias básicas, que influirán notablemente en su seguridad personal, en la capacidad para terminar las cosas que comienza, en el lenguaje básico, en sus experiencias y conocimientos posteriores...

Si la familia está desunida o sin el necesario equilibrio, si discuten constantemente o coexisten sin calor afectivo, si está desarticulada, o le faltan miembros, o se ausentan con frecuencia, etc., todo eso influirá negativamente en el desarrollo normal de la personalidad del alumno y en su posterior adaptación e interés por el medio escolar y los aprendizajes allí impartidos.

Si por otro lado la familia se muestra sobreprotectora, tolerante, carente de autoridad, es muy fácil que los hijos que crecen en ella sean perezosos, inestables, débiles de voluntad, pasivos, dependientes, cobardes ante las dificultades, carentes de estímulos y motivaciones; difícilmente preparados, en fin, para llevar con normalidad el esfuerzo y la concentración que requiere el aprendizaje escolar.

Por todo ello, la escuela debe robustecer la familia en la medida en que presente el compromiso matrimonial de una forma más positiva y procure reforzar los lazos que deben existir entre ella y los padres. Hay al menos dos modos en que los colegios pueden contribuir positivamente a la salud familiar: asegurándose de que comunican a sus alumnos el mensaje de que la vida familiar es importante; y promoviendo lazos y colaboración entre los hogares y la escuela.

Concretando más, *¿qué factores familiares favorecen el éxito educativo?* En primer lugar la existencia de *vínculos sólidos* entre los padres que originen matrimonios estables y equilibrados. También han de ser conscientes de que son los primeros educadores y, por tanto, deben preocuparse por la formación de sus hijos. Esto implica responsabilizarse por transmitirles una escala de valores que les ayude a desarrollarse como personas (conviene recordar en este sentido que fray ejemplo es el mejor predicador). Esto les obliga a:

- ejercer el derecho que les asiste a elegir el *tipo de educación* que quieren para ellos, sin que les sea más costosa que

a otros, asegurándose que el Centro educativo proporciona esa educación;
- asistir a los medios de formación de padres que el colegio proporcione;
- hablar con los profesores-tutores de sus hijos con la suficiente regularidad y siempre que sea necesario;
- hacerles Cumplir el horario de trabajo que hayan de desarrollar en casa; y enseñarles a cuidar sus lecturas y amistades.

Por otra parte, los padres también han de estar muy atentos a los celos y rivalidades entre hermanos, y no deben caer ni en la *sobreprotección* (severidad y falta de autonomía) ni en el *abandono* (no hacerles caso). Es decir, han de ser asequibles a sus hijos: que éstos no les vean lejanos; que les dediquen tiempo diariamente -también el padre-; que puedan identificarse con ellos (no hay que olvidar que este impulso a la identificación con los padres genera una de las fuerzas importantes del saber en la edad escolar); que declaren la guerra a los caprichos, y uno de los más importantes es la televisión: deben conseguir que se vea menos) que no aisle de la familia, que no distraiga del trabajo, que no quite sueño, pues además de inducir conductas agresivas e inmorales, manipula y genera *pasividad* en el alumno.

La televisión ha de ser sustituida por libros, música, pequeños viajes y paseos instructivos, conversaciones y juegos familiares y, en general, todas aquellas actividades que presentan un claro matiz formativo o de integración familiar.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACEPRENSA (1995). Servicio de 3 de mayo. Madrid.
2. BERNARDO CARRASCO, J. (1984): *Cómo prevenir el fracaso educativo*. Anaya.
3. BERNARDO CARRASCO, J. (1995): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Rialp. Madrid.
4. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Fracaso escolar, un nuevo reto educativo*. Madrid.
- (1992): *El mercado de las Enseñanzas Medias.* CIDE. Madrid.
5. OCDE (1995): *Regarás sur l'education.* París.

ESTE LIBRO, PUBLICADO POR
EDICIONES RIALP, S. A.,
ALCALÁ, 290,28027 MADRID,
SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
ARTES GRÁFICAS ROGAR, S. A.,
NAVALCARNERO (MADRID),
EL DÍA 10 DE OCTUBRE DE 1997.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Principios de pedagogía sistemática.* (Decimotercera edición ampliada.)

VÍCTOR GARCÍA HOZ y ROGELIO MEDINA RUBIO: *Organización y gobierno de centros educativos.* (Segunda edición.)

L. J. BRUECKNER y G. L. BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* (Decimocuarta edición.)

CLAIRE SELLTIZ, LAWRENCE S. WRIGHTSMAN y STUART W. COOK: *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* (Novena edición totalmente renovada y ampliada.)

VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Educación personalizada.* (Octava edición revisada y ampliada.)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO: *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases.* (Tercera edición.)

EDUARDO SOLER FIÉRREZ: *La educación sensorial en la escuela infantil.*

JOSÉ BERNARDO CARRASCO y JUAN BASTERRETCHE BAIGNOL: *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* (Tercera edición.)

RICARDO MARÍN IBÁÑEZ: *Principios de la educación contemporánea.* (Sexta edición.)

JOSÉ RAMÓN AYLLÓN: *En torno al hombre. Introducción a la Filosofía.* (Sexta edición.)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO: *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje.*

JOSÉ BERNARDO CARRASCO: *Hacia una enseñanza eficaz.*

TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA
Dirigido por Víctor García Hoz

Esta colección, elaborada por más de 180 prestigiosos profesionales, da a conocer los fundamentos doctrinales y, sobre todo, la aplicación práctica de la Educación Personalizada, una innovadora concepción pedagógica desarrollada en los últimos años por los principales especialistas mundiales.

Los 33 volúmenes de esta obra abordan todas las materias y necesidades educativas a la luz de este completo sistema, que promueve un desarrollo integral de la persona y potencia por igual su individualidad y su relación con la sociedad. Por eso, el Tratado de Educación Personalizada interesa tanto a los profesionales de la educación como a las asociaciones de familias, al ámbito empresarial y a los centros de formación.

Hacia una enseñanza eficaz completa un ciclo dedicado a la formación de profesores que engloba otros tres títulos ya publicados: *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos* y *Cómo aprender mejor; estrategias de aprendizaje.*

«Los cuatro libros, dice el autor, forman unidad; son como partes inseparables de lo que, en mi opinión, debe saber, y saber hacer, un profesor.»

Este trabajo enlaza con lo expuesto en los anteriores, y lo enriquece orientándolo hacia campos nuevos, como los relativos a la Reforma Educativa y a las más recientes investigaciones psicodidácticas.

Sus contenidos pretenden dar respuesta a temas tan actuales como qué es el currículo y cuál ha de ser su estructura; cuáles son los contenidos curriculares y cómo deben entenderse y practicarse; qué aspectos del aprendizaje ha de atender con prioridad el educador; cuál debe ser su actitud ante la clase, y, como conclusión de todo, cómo prevenir el fracaso educativo.

•

JOSÉ BERNARDO CARRASCO, Maestro Nacional, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación, ha ejercido durante muchos años la docencia en diversos centros educativos. En la actualidad es Profesor de Didáctica en la Escuela Universitaria de Fomento.

Ha colaborado en varias publicaciones de su especialidad, y es autor de un buen número de libros sobre temas educativos, entre otros: *Programación Escolar, Cómo evaluar el aprendizaje, Cómo prevenir el fracaso educativo, Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases, Técnicas y recursos para motivar a los alumnos* y *Cómo aprender mejor; estrategias de aprendizaje.*

ISBN 84-321-3155-5

9 788432 131554